

## **Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria**

Trabajo Fin de Máster

*Evaluar la (re)escritura.  
El uso de métodos procedentes de la  
enseñanza de lenguas extranjeras en la  
enseñanza de la primera lengua*

Ane González Ruiz de Larramendi

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Ane González Ruiz de Larramendi

**Título**

*Evaluar la (re)escritura: El uso de métodos procedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza de la primera lengua*

**Máster**

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Pública de Navarra

**Director-a**

Magdalena Romera Ciria

**Departamento**

**Curso académico**

2015/2016

## **Agradecimientos**

A Magdalena, por haberme enseñado tanto sobre la investigación, por el apoyo y la gran dedicación a lo largo de este largo proceso.

A mi familia, por la ayuda constante e incondicional.

## Resumen

Este trabajo tiene como principal objetivo confirmar que la evaluación formativa del proceso de escritura empleando métodos de enseñanza de lenguas extranjeras es eficaz en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria y realizar una pequeña aportación a la forma de gestionar y evaluar la expresión escrita en lengua castellana. Con este fin, se partirá de un marco teórico de la enseñanza-aprendizaje de la escritura de lenguas extranjeras, pero también se incluirán algunos trabajos realizados en el campo de la didáctica de Lengua castellana y Literatura. Para verificar esta hipótesis, se pondrá en práctica una secuencia didáctica para la escritura de reportajes de 4º de la ESO, en la que se hará hincapié tanto en el proceso de elaboración de borradores y en las técnicas de corrección, como en la labor de evaluación y orientación continua del docente. Las correcciones se realizarán adoptando procedimientos y estrategias de evaluación comunes en enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados indican que la aplicación de esta forma de evaluación contribuye a una mejora de las producciones escritas finales del alumnado.

Palabras-clave: Taller de escritura, aprendizaje de lenguas, expresión e interacción escrita, Educación Secundaria Obligatoria, Lengua castellana y literatura.

The main aim of this work is to verify that a formative assessment used in foreign language learning writing process is effective in the context of Compulsory Secondary Education and to make a small contribution to the way of managing and assessing the written expression in Spanish language. To this end, the point of departure will be a theoretical framework of writing learning in foreign language learning but some works in the field of Spanish language and literature learning as a first language will also be included. In order to verify such hypothesis, a report writing Didactic Sequence aimed at students of the fourth year of Compulsory Secondary Education will be implemented in which the draft writing process, the correction techniques, the evaluation work and continuous guidance

provided by the teacher will be pointed out. The corrections will be made including explanations about the error types that have been made in order to make the students identify them and to make them understand why they have been committed; a common practice in foreign language learning, from which some procedures and strategies will be adopted. The results show that the application of this kind of assessment contributes to improve the student's productions.

Keywords: Writing lab, language learning, written expression and interaction, Compulsory Secondary Education, Spanish language and literature.

## Índice

<b>Introducción</b>	7
<b>1. Marco teórico</b>	9
1.1. Del enfoque basado en funciones al enfoque basado en el género	11
1.2. Evaluación de los géneros según el <i>PCIC</i> y el <i>MCER</i>	17
1.3. Enfoque basado en el proceso: Las estrategias o microdestrezas	19
1.4. El proceso de escritura	24
1.5. La tarea	25
<b>2. Metodología</b>	29
2.1. Selección de la muestra	29
2.1.1. Datos de los alumnos	29
2.2. Materiales empleados	29
2.3. Técnica de recogida de datos	30
2.3.1. Trabajos	30
2.3.2. Entrevistas	30
2.3.3. Diario del profesor	30
2.4. Variables y método de codificación	30
2.5. Propuesta didáctica: Somos periodistas	31
<b>3. Resultados</b>	42
3.1. Resultados del primer y del último reportaje	43
3.2. Evaluación holística	46
3.3. Errores ortográficos	49
3.4. Errores de mantenimiento de la referencia	52
3.5. Errores de selección léxica	55
3.6. Errores al emplear los marcadores discursivos	57
3.7. Errores de concordancia	59
3.8. Errores en los tiempos verbales	60
3.9. Errores en los complementos preposicionales	61
3.10. Errores en la conjugación verbal	63
3.11. Errores en las colocaciones	64
3.12. Errores en los artículos	65
3.13. Coherencia	65
3.14. Adecuación	67
<b>4. Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	70
<b>Referencias</b>	73

## Introducción

La pregunta de investigación que vertebra este trabajo es: ¿Se podría mejorar la evaluación en la didáctica de la escritura en lengua castellana modificando las anotaciones y rúbricas? A pesar de que la gestión y evaluación del proceso de escritura esté cambiando en el área de la Lengua Castellana y Literatura, la forma en la que se evalúa la expresión escrita se aleja significativamente de lo que señala el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* para la enseñanza de las lenguas, algo que se puede ver al comparar las pruebas que se realizan en los institutos con las pruebas de acreditación del conocimiento de castellano DELE<sup>1</sup>. El *MCER* no se usa habitualmente en secundaria, no es un estándar al que el profesorado tenga que atenerse, pero podría ser una forma de unificar el aprendizaje, pues se emplearían los mismos descriptores o criterios para valorar la actuación lingüística del alumnado en las distintas lenguas que se aprenden de forma simultánea. Además, el *MCER* estructura todo el aprendizaje de la escritura en torno a los géneros textuales, por lo es perfectamente aplicable, puesto que esta es una de los modos de enseñanza de la escritura en secundaria.

En la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, las destrezas orales y escritas se han medido con mucha precisión a través de escalas, y se ha proporcionado a los alumnos las correcciones de sus escritos con las explicaciones y anotaciones para corregirlos. Seguir el *MCER* no implica necesariamente pensar en que las destrezas se estén valorando actualmente de forma poco eficaz en la enseñanza de la primera lengua, pero su uso podría ser de gran ayuda debido a que lo que más se valora es la competencia pragmática o el éxito comunicativo de los textos. No obstante, la competencia lingüística de los alumnos se valora aún, en muchas ocasiones, a través de exámenes en los que los alumnos se limitan a memorizar textos o en los que se penaliza la ortografía pero no se incide lo suficiente en los errores de coherencia y cohesión.

---

<sup>1</sup> DELE: Diploma de Español como Lengua Extranjera

Además, ayudaría a los alumnos a conocer el método de evaluación de los exámenes de certificación lingüística que la mayoría tendrá que realizar en el futuro. Asimismo, el marco destaca por especificarse mucho en cada una de las lenguas, como se puede comprobar en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, por lo que los profesores tendrían una guía más completa en lo que respecta a la adquisición de la competencia comunicativa correspondiente a cada uno de los niveles lingüísticos.

Esta información no se les brinda a los alumnos de castellano como primera lengua, a pesar de que contribuiría mucho a mejorar su escritura, pues a través de las escalas y anotaciones tendrían la retroalimentación que les permitiría saber por qué se han equivocado y cómo pueden mejorar su escritura. Además, mediante un proceso constante de evaluación y de pequeñas recompensas o calificaciones a medida que se progresa, se consigue mantener la dedicación y motivación del grupo. Estas diferencias nos conducen a pensar, ¿realmente se valora de forma eficaz la competencia comunicativa de los alumnos en su expresión escrita? ¿o la evaluación mejoraría con explicaciones y rúbricas más características de la didáctica de ELE<sup>2</sup>?

Entre los objetivos de trabajo está, en primer lugar, verificar que el empleo de unas explicaciones y rúbricas más características de la didáctica de ELE contribuyen a mejorar la producción escrita de los alumnos. Asimismo, trataremos de comprobar que el método de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita que se emplea en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras funciona mejor que el sistema tradicional. Este método se caracteriza por su eclecticismo, a pesar de que se emplee mayoritariamente el enfoque basado en el género; pues se incluyen actividades y métodos de evaluación característicos de otras metodologías, como, por ejemplo, el enfoque basado en el proceso.

---

<sup>2</sup> ELE: Español como lengua extranjera



Con este fin, he creado una secuencia didáctica, a partir de varios modelos ya existentes de secuencias didácticas sobre los reportajes. Los alumnos a los que está destinada la secuencia pertenecen a dos grupos de 4º de la ESO del modelo D y han elaborado varios borradores de su trabajo antes de obtener un buen producto final.

En este trabajo, tras esta introducción, se presenta un marco teórico en el que a su vez se describen y explican los aspectos más relevantes de la didáctica de la escritura de lenguas extranjeras, que pueden aplicarse con eficacia a las primeras lenguas y en el que se incluyen también las teorías y recursos más relevantes dentro del área de Lengua castellana. Esta sección precede a la dedicada a describir la metodología, que es de investigación-acción, en el que se describen los materiales empleados, la técnica de recogida de datos que está basada en el análisis de los trabajos, el diario del profesor y las entrevistas. Asimismo, se explican las variables elegidas, que son la ortografía, selección léxica, concordancia, tiempos verbales, conectores, referencia, errores sintácticos, coherencia y conjugación verbal. Para concluir el apartado he incluido la propuesta didáctica puesta en práctica con los alumnos. En los resultados se analizan los resultados obtenidos en las distintas fases del proceso de escritura, mostrando así el progreso gradual del alumnado y presentando los resultados a partir de las variables seleccionadas. En esta parte se confirma que la producción lingüística de los alumnos ha mejorado significativamente y de forma progresiva del primer reportaje al último, independientemente del estilo y ritmo de aprendizaje que tenga el alumno. Por último, se presentan las conclusiones extraídas a partir de los resultados y se plantean algunas preguntas con el fin de abrir algunos caminos para futuras investigaciones en esta área.

## **1. Marco teórico**

En este apartado me dispongo a presentar las metodologías del aprendizaje de la escritura en ELE transferibles a L1 que se han empleado al implementar la secuencia didáctica.

Como explica el filólogo Cassany (1990), a la hora de enseñar lenguas extranjeras, ha habido cuatro enfoques principales, el enfoque gramatical dentro del cual hay un modelo oracional y otro textual, el enfoque funcional, el enfoque procesual y el enfoque basado en el contenido<sup>3</sup>. De estos modelos, el funcional es el más transferible a la enseñanza-aprendizaje de *Lengua Castellana y Literatura* y dentro del mismo, el enfoque basado en el género es el que resulta más eficaz. En el área de lengua castellana ya hay algunos métodos en los que se ha trabajado la escritura de esta forma, aunque sean excepcionales, como, por ejemplo, el libro de texto de 4º de la ESO, *De la entrevista al reportaje* del Proyecto Ostadar (Mikele Aldasoro *et al*, 2005).

Estos son algunos de los enfoques didácticos de la escritura en LE, con sus características principales correspondientes, entre los que elegiré principalmente el enfoque basado en el género y en el proceso, también mencionados por Cassany (1990).

<b>Función</b>	<b>Uso</b>	<b>Patrones de organización de párrafo y texto</b>	<b>Escritura libre, reordenación, imitación de textos.</b>
<b>Expresivista</b>	Escritor	Creatividad individual	Lectura, pre-escritura, escritura de diarios, borradores
<b>Centrada en el proceso</b>	Escritor	Control de la técnica	
<b>Contenido</b>	Tema	Escribir sobre un tema relevante	
<b>Género</b>	<b>Texto y contenido</b>	<b>Control de la estructura retórica de tipos de texto concretos</b>	<b>Modelado de negociación de actividades</b>

Tabla 1. Tabla de Cassany sobre los enfoques de enseñanza de la escritura en lenguas extranjeras.

3

No obstante, aunque los enfoques comunicativo y procesual sean los más indicados para el aprendizaje de la escritura en secundaria, cabe destacar la presencia de métodos en los que se aplica el enfoque por contenidos, como sucede por ejemplo, en el libro *La poesía no es un cuento* del Proyecto Eki, en el que se enseña lengua a través del tema de la poesía.

### **1.1. Del enfoque basado en funciones al enfoque basado en el género textual**

A partir de los años setenta, el enfoque basado en funciones surge en el contexto de la enseñanza de una L2, específicamente dentro de la metodología comunicativa. Éste es un enfoque anti estructuralista y anti conductista, en el que el aprendizaje de la escritura se vincula con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita, como por ejemplo, redactar un correo electrónico a un amigo, crear un mural sobre las lenguas del mundo para ponerlo en los pasillos del instituto, escribir una carta al director y enviarla al periódico local, realizar una exposición oral para informar sobre un tema a los alumnos de un curso inferior, etc. El lenguaje es una herramienta, un instrumento comunicativo útil, pues sirve para hacer cosas, como señalaron los autores más importantes como J. L. Austin en su obra *How to Do Things with Words* (1962).

Esta concepción instrumental del lenguaje está estrechamente ligada a la competencia pragmática. Esta competencia consiste en ser capaz de relacionar el sistema de la lengua, los interlocutores y el contexto de comunicación. La pragmática (o el querer decir) engloba la lingüística (el decir, lo literal), pues necesitamos tener en cuenta lo lingüístico para conocer el significado dado intencionalmente.

El *MCER* estructura la competencia comunicativa en un primer nivel en el que está la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática y en un segundo nivel en el que la competencia pragmática se divide en la competencia discursiva, funcional y organizativa. Es precisamente al evaluar esta competencia donde no he visto unas rúbricas adecuadas en los manuales de secundaria, pues esta competencia no tiene el peso que debería tener en la evaluación global. Esto provoca que resulte complicado valorar textos cuyos efectos en los lectores no se correspondan con la intención comunicativa con la que se han escrito a pesar de que sean lingüísticamente correctos. En los exámenes que se realizan empleando el *MCER*, esta competencia pragmática tiene un gran peso en la evaluación global,

pues el precisamente esto lo que mayor medida determina la calidad de los escritos.

En las clases en las que se emplea el enfoque orientado a “realizar cosas a través de las palabras” o enfoque en funciones, el profesor pierde el protagonismo y se convierte en un planificador y mediador entre las competencias, habilidades, destrezas y conocimientos necesarios para redactar un texto y el alumnado. Aporta una retroalimentación constante y orienta y acompaña al alumno a lo largo del proceso. Asimismo, el papel del error también cambia con la llegada del enfoque comunicativo, pues pasa de ser castigado a considerarse una oportunidad de aprendizaje. Esto ocurre debido a que hay un cambio de lo normativo a lo descriptivo, es decir, se describe la lengua tal y como se usa, no cómo debería ser.

Además, este enfoque se caracteriza por adaptarse a las necesidades comunicativas que el alumnado pueda tener, algo que resulta útil en la didáctica de lenguas extranjeras, pero también en la enseñanza de la lengua materna, en aulas con un alumnado tan variado como el que se tiene en la ESO: “Atención especial a las necesidades comunicativas de cada alumno. Cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, de modo que deberá aprender funciones y recursos lingüísticos distintos. Cada grupo requiere una programación específica para él.” (Cassany, 1990:68).

En este enfoque se suele utilizar distintas tipologías textuales entre las que destacan la basada en ámbitos de uso, que como se señala en el *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)*, son el ámbito personal (con amigos y familiares), ámbito público (para obtener bienes o servicios en la sociedad), ámbito profesional (en el trabajo o en la formación profesional) y ámbito académico (en el propio aprendizaje de la lengua, dentro del aula). Otra de estas tipologías es la basada en la función del texto, siguiendo la propuesta de Adam (1985), en la que se distinguen las conversaciones, descripciones, narraciones, instrucciones, predicciones, exposiciones, argumentaciones y retórica.

Otro de los autores que han trabajado con las tipologías o géneros textuales es Serafini (1985), pues su propuesta relaciona los textos, sus funciones y las operaciones cognitivas. Éste sería el proceso:

“4) En una clase se actúa de la siguiente forma:

1. Se presentan varios ejemplos reales o verosímiles de un determinado tipo de texto y se hace una lectura comprensiva de los mismos.
2. Se analizan los modelos, se comparan entre si para extraer las características principales del tipo de texto: partes de la estructura, estilo y fraseología; tipo de información que incluye, etc.
3. Prácticas cerradas de producción escrita: Los alumnos trabajan con textos preparados en tareas preparatorias y parciales: rellenar los vacíos de un texto, añadir información, escribir el final, cambiar la persona gramatical, etc.
4. Prácticas comunicativas: dado un contexto o una situación determinada, los alumnos escriben un texto completo.
5. El profesor corrige los trabajos.”(Cassany, 1990:69)

La propuesta didáctica que se va a presentar en este trabajo gira en torno al género del reportaje y, por lo tanto, se presentarán y analizarán las características de modelos verosímiles de determinados tipos de texto, las entrevistas y reportajes. También se realizarán prácticas cerradas de producción escrita para trabajar los ciertos recursos lingüísticos seleccionados y se hará una práctica comunicativa en el taller final de producción textual. No obstante, la corrección no se limitará a ser una corrección final sino que también estarán presentes la autoevaluación y coevaluación, por lo cual no se respetarán todos los puntos propuestos por Serafini.

Bhatia (1993) considera que los géneros se definen como el uso del lenguaje en entornos comunicativos convencionalizados. Los géneros sirven para cumplir los fines de comunidades discursivas específicas, establecen formas con una estructura relativamente estable y determinan el uso de los recursos léxico-gramaticales. El género y la función o acto de habla son a veces equiparables, pero el género es más útil, porque abarca más textos escritos: “El concepto de tipo de texto es mucho más operativo en la lengua escrita que el de función; por ejemplo, la lengua dispone de muchas palabras para referirse a tipos de texto escrito (carta, nota, aviso, instancia [...]) , que no tienen correspondencia en la lengua oral” (Cassany, 1990:64).

Los géneros son “formas convencionalizadas de “textos” que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a determinadas acciones sociales como los propósitos de quienes participan en ellas (Hatim y Mason, 1990). Estas formas convencionalizadas poseen funciones específicas en la cultura en la que se inscriben, señalando un objetivo que el receptor espera (García Izquierdo, 2000).

El lenguaje es acción y también una herramienta que se emplea para desempeñar funciones comunicativas, que se usa en una comunidad discursiva. Cada comunidad usa sus propios géneros y cada uno de éstos tiene una estructura que lo hace reconocible. La teoría del género es una teoría de cómo usamos el lenguaje para vivir, pues no podemos comunicarnos sin usar los géneros.

La metodología del género es una nueva metodología para la enseñanza de la escritura en una ELE en la que se integran las destrezas lectoras y las escritas. En la metodología es fundamental el concepto de “propósito” (el para qué) y esto se plasmará en la evaluación. Escribir responde siempre a una intención comunicativa:

“Escribir es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir solo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999: 26).

Aquí es donde reside la novedad, en el peso que se le da a la competencia pragmática dentro de la calificación global del texto, pues será el factor que más repercuta en ella. Esta forma de evaluar es la que se emplea en la actualidad al corregir los exámenes de Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) puesto que lo que determina la calificación es la consonancia entre la intención comunicativa y los efectos producidos por el texto en el receptor.

Sabemos que un conjunto de textos comparten el mismo género cuando tienen la misma estructura (Marcos, 2015). En esta teoría, los denominados tipos de textos (narración, descripción, exposición...) se consideran *macrogéneros* o *macrofunciones* y pueden usarse para crear distintas clases de géneros. Las macrofunciones son narrar, describir, exponer y argumentar. Y los géneros son por ejemplo el correo electrónico, el informe, el WhatsApp.

Según esta metodología el profesor contextualiza el género mediante actividades de predicción, documentación, etc. que hagan entender al estudiante el propósito del género y en qué situaciones se usa; señala la estructura del género, sus partes y sus funciones; ofrece una práctica guiada de los géneros escritos (técnicas: trabajo en grupo, tareas de información, completar textos, etc.) y ayuda al alumno a escribir independientemente (planificación, borradores, correcciones...) en entornos reales.

Todo esto se hace para que el alumno escriba de forma independiente. Para escribir hay que planificar la escritura y los borradores se deben revisar una y otra vez hasta que están completos.

Según Marcos (2015), los pasos del ciclo de enseñanza-aprendizaje son cinco: En primer lugar, se contextualiza el texto, que después se modela y deconstruye para a continuación construir el texto juntos. Posteriormente, se construye el texto de forma independiente y, por último, se vincula con otros textos relacionados, como en la secuencia uniendo todas las secuencias en una revista digital. Como señala Cassany (1999), no debemos olvidar que **uno aprende porque hace las cosas**, por lo que hay que dar feedback al alumno por escrito, **pero no hay que darle todas las respuestas**, puesto que de esta forma no se fomenta un aprendizaje activo. Está claro que para escribir hay que reescribir, por lo cual, hay que mandar a los alumnos que escriban y después corregirles un primer borrador para que finalmente nos entreguen la versión definitiva. En la enseñanza-aprendizaje de LE, hay quienes sostienen que el primer borrador no debe llevar nota, pero hay otros, como Buyse (2011), que opinan lo contrario. En secundaria, el hecho de valorar el primer borrador con

una alta calificación dentro del proceso puede contribuir a la motivación del alumnado para mejorar su primer escrito.

Para poder enseñar a escribir a nuestros alumnos, como profesores debemos conocer los propósitos comunicativos de cada género; las formas apropiadas para cubrir las diferentes necesidades comunicativas (cómo construir e interpretar los textos); los contenidos propios de cada género y los contextos en que se utilizan normalmente.

En el apartado de la producción escrita del *MCER* y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, (en adelante *PCIC*), el aprendizaje de la escritura de textos está organizado a partir de los distintos géneros textuales, que cambian dependiendo del dominio lingüístico determinado que tenga el alumno. Los alumnos de lenguas, en general, tienen que conocer las características de los distintos géneros textuales, su estructura interna y externa como señalan los autores de la Escuela Nueva como Dolz y Scheneuwly (1994). Este modo de trabajar la escritura se ha practicado mucho en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero no tanto en la didáctica de primeras lenguas, o no, al menos, de una forma procesual. Trabajando de esta forma, cada uno de los escritos se revisa de una forma pormenorizada y se reescribe continuamente; pues lo importante no es el producto final sino el propio proceso de aprendizaje de la escritura. Por falta de tiempo y parar poder cumplir con el currículo, se ha tendido a que los alumnos aprendieran las características de los tipos de texto de una forma teórica, sin llegar a interiorizar la lengua en uso.

No obstante, Zayas (2014) en curso titulado “El género textual, concepto clave para el aprendizaje de la lectura y escritura” explica cómo el aprendizaje de la lectura y escritura debe hacerse en torno a los géneros en secundaria. Además, este autor hace hincapié en que los géneros a partir de la acción que se va a realizar dentro de una determinada situación discursiva, es decir, en la importancia de la competencia pragmática.



## **1.2. Evaluación de los géneros según el MCER y el PCIC**

En el *MCER* y en el *PCIC* la evaluación global se realiza a partir de una evaluación global de la eficacia del texto, en la que se valora si ha cumplido su objetivo comunicativo o no (evaluación holística) y de una evaluación analítica, en la que se valora la adecuación, coherencia, corrección y alcance (o vocabulario) del texto. Esta evaluación se realiza empleando descriptores que sirven como criterios para evaluar la competencia lingüística de los alumnos al producir textos escritos. Estos criterios o estándares de evaluación permiten verificar de una forma pormenorizada el grado de competencia mostrado por cada alumno. La calificación que los estudiantes pueden obtener oscila del 0, que corresponde a los textos en los que se ha cometido muchos errores y no responden a la situación comunicativa planteada al 3, que se corresponde con un gran dominio del género textual producido, superior al nivel que se requiere para aprobar la prueba de dominio lingüístico. La mayoría de los usuarios se sitúan entre el nivel 1 (nivel ligeramente insuficiente para que el texto resulte eficaz) y el 2 (nivel suficiente, aunque se cometan algunos errores).

Dentro de la escala analítica, voy a describir los criterios de evaluación que señalan el grado de competencia del alumno en cuanto a la adecuación, coherencia, corrección y alcance, pues considero que podrían aplicarse perfectamente en la evaluación de los textos escritos de los alumnos de la ESO.

### **ADECUACIÓN**

Dentro de los aspectos que se evalúan en esta metodología basada en el género destaca la adecuación. La adecuación analiza el tema tratado, el canal de producción, transmisión y producción del texto, la relación interpersonal entre los interlocutores y la intención del emisor del escrito. Los alumnos de 4º de la ESO deben mostrar un dominio correspondiente al nivel C1 del MCER, pues deben producir un texto adecuado para la situación planteada (en este caso, la redacción de una entrevista y un reportaje que se incluirá en la revista de la clase)

en el que se tenga cuenta el destinatario (los compañeros de clase y la docente). El estilo del texto debe ser convincente, personal y natural, y la estructura debe adecuarse al estilo y la estructura del género (en este caso el registro de lengua debe ser estándar, la estructura debe ser la del titular o titulares, entrada, cuerpo y cierre, que los alumnos deben respetar), aunque es previsible que presenten alguna inconsistencia en el grado de formalidad, el nivel de detalle, y el léxico (como se verá en los resultados, muchos alumnos emplean un registro demasiado coloquial en numerosas ocasiones, algo que se advierte especialmente en la falta de adaptación del lenguaje oral al lenguaje formal escrito en las entrevistas, dado que muchos se limitan a transcribir las entrevistas). Es imprescindible que el alumno respete los puntos de orientación dados para poder realizar bien la tarea.

## **COHERENCIA**

En lo que respecta a la coherencia, el alumno competente escribe textos coherentes, cohesionados y bien organizados con un uso variado y apropiado de conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas. Es capaz de integrar varios temas y ayudar al lector a centrar su atención en los aspectos más importantes del texto. Por el contrario, el alumno incompetente escribe textos con problemas de estructura que afectan a su organización y claridad. Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión que hace que la información aparezca desordenada o incompleta. Utiliza diferentes palabras de enlace que marcan las relaciones entre las ideas en diferentes tipos de texto pero resultan insuficientes para lograr el grado de coherencia exigida.

## **CORRECCIÓN**

El alumno muy competente escribe textos mostrando un control consistente sobre las estructuras gramaticales complejas que le permite planificarlos y desarrollarlos. Puede producirse algún error en los usos poco frecuentes de la lengua. La escritura no presenta errores ortográficos. Lo habitual es que los alumnos mantengan con consistencia un alto grado de corrección gramatical, con

algún error esporádico en gramática u ortografía. Los alumnos incompetentes muestran un control insuficiente de las estructuras gramaticales, optando por oraciones demasiado extensas (de más de treinta palabras) y cometen errores ortográficos.

### **ALCANCE O VOCABULARIO**

El dominio del vocabulario del alumno es otro de los aspectos que debe valorarse a través de descriptores. Un alumno que sea muy competente debe tener un repertorio léxico muy amplio, que incluye expresiones idiomáticas y coloquiales, y un dominio del mismo que le permite utilizarlo de manera correcta y apropiada. Debe ser capaz de transmitir con precisión matices sutiles de sentido, hacer hincapié o enfatizar, convencer y eliminar la ambigüedad. Lo esperable es que los alumnos usen un amplio repertorio léxico

Lo que resulta novedoso no es esta escala analítica sino la evaluación holística que se realiza, pues es la más determinante al evaluar un texto. En esta evaluación holística se valora si la intención comunicativa con la que se ha redactado el texto ha tenido los efectos deseados en los lectores, es decir, si el texto cumple su función o no.

### **1.3. Enfoque basado en el proceso: Las estrategias o microdestrezas**

A pesar de haber elegido el enfoque basado en el género, que es el que los profesores de la Escuela e Ginebra como Dolz y Scheneuwly (1994) han adoptado para crear las secuencias didácticas, hay algunos aspectos del enfoque basado en el proceso que deben ser incorporados a la hora de llevar la unidad al aula. En este enfoque, desarrollado a partir de los años setenta en Estados Unidos, prima el proceso (la composición) sobre el producto y las destrezas del aprendiz sobre las propiedades del texto. Los estudios que se llevaron a cabo para comprobar la validez de esta teoría (Flower 1979; Hayes 1977) mostraron que los escritores competentes son los que emplean una serie de estrategias o habilidades cognitivas determinadas que los lectores incompetentes desconocen como, por ejemplo, la generación de ideas y su organización y jerarquización a través de

esquemas, la adaptación del texto al público al que está dirigido, es decir, la adecuación al destinatario, la revisión del texto, dado que un lector competente no se queda satisfecho con el resultado del primer borrador.

El conjunto de habilidades o estrategias para escribir textos, también llamadas microdestrezas, aparecen en el *MCER* organizadas de acuerdo con los distintos niveles de dominio o de la competencia lingüística del alumno, desde el nivel de Acceso o A1 hasta el de Maestría o C2, se especifican y detallan más en el *PCIC*.

Debido a que la lengua materna de los alumnos es el castellano, el nivel que debe exigirse en 4º de la ESO, debería ser similar a los niveles C del *MCER* y el *PCIC*, por lo que deberían ser capaces de escribir una gran variedad de textos empleando múltiples estrategias:

### **MCER**

<b>C1</b>	<b>C2</b>
Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.
Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.	Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Tabla 2. Descriptores de la expresión escrita del cuadro de autoevaluación del MCER.

### PCIC

<p>Los alumnos que alcanzan un nivel C1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pueden enfrentarse a una amplia serie de textos extensos y complejos dentro de su vida social, profesional o académica</li> <li>■ Pueden transmitir el contenido para otras personas con gran precisión, a través de notas, paráfrasis y resúmenes.</li> </ul> <p>Los alumnos que alcanzan un nivel C2</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Pueden enfrentarse a cualquier tipo de texto, transmitido oralmente o por escrito, recibido de forma directa o retransmitido.</li> <li>■ En cuanto a la lengua escrita, comprenden e interpretan de forma crítica prácticamente cualquier tipo de texto, incluidos los abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Aprecian distinciones sutiles de estilo y significado, tanto explícito como implícito.</li> <li>■ Transmiten el contenido de los textos sin dificultad [...]</li> </ul>
--

Tabla 3. Objetivos de expresión oral y escrita de los niveles C del PCIC

<p>Objetivos Niveles C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Desenvolverse con textos orales o escritos de cualquier tipo, sea cual sea la situación y el tema <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Interpretar en los textos las convenciones y rasgos del género al que pertenecen que sean idiosincrásicos de la cultura hispana, mediante la búsqueda de referencias históricas, culturales, etc.</li> <li><input type="checkbox"/> Interpretar el mensaje del texto, identificando las ideas principales, las secundarias y los detalles, así como las relaciones que se establecen entre todos los elementos.</li> <li><input type="checkbox"/> Transferir la información sin riesgo de pérdidas de datos, reconstruir o reparar textos mal contruidos o estructurados y salvar eventuales omisiones, pérdidas, etc., originadas por problemas en la transmisión o recepción del discurso.</li> <li><input type="checkbox"/> Adoptar una actitud crítica en la interpretación de los textos, recurriendo al propio sistema de referencias y a las propias competencias.</li> </ul> </li> </ul>
--

Tabla 4. Objetivos de expresión oral y escrita de los niveles C del PCIC

Por otro lado, también son importantes las microdestrezas referidas a la lengua escrita propuestas por Nunan (1996), que se diferencian significativamente de las del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* debido a que son más generales y aplicables a prácticamente todos los niveles tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en la enseñanza-aprendizaje en los cursos de Educación Secundaria:

### La escritura eficaz implica:

- “-Dominar la mecánica de la composición de las letras.
  - Dominar y obedecer las convenciones ortográficas y de puntuación.
  - Utilizar el sistema gramatical para hacer patente el significado que se quiere transmitir.
  - Organizar el contenido en el nivel del párrafo y del texto completo para diferenciar adecuadamente información nueva de la conocida, así como la información principal de los comentarios.
  - Pulir y revisar los primeros esfuerzos.
  
  - Seleccionar un estilo apropiado para el destinatario elegido.”
- (Nunan, 1996:38)

Dominar la mayoría estos índices de contenido es necesario para conseguir una lectura y una escritura eficaz independientemente del nivel del usuario de la lengua. Lo que marca la diferencia entre los distintos niveles es tanto la cantidad de tipos y géneros textuales que hay que dominar en cada uno de ellos, que aumenta, así como la extensión y la complejidad de los textos que los alumnos deben escribir (el *output* que producen) Lo mismo sucede con la forma de aplicar estas microdestrezas, que es progresivamente más específica a medida que el nivel es más alto. Un alumno de un nivel C1 y C2 tiene que ser capaz de emplear metáforas en sus textos o de introducir la ironía o el juego de palabras, algo que resulta bastante complejo también a los alumnos de la ESO en su lengua materna cuando crean sus textos.

En la secuencia didáctica que se pondrá en práctica se incorporarán unas instrucciones explícitas a lo largo de una serie de talleres para mejorar y trabajar estos estadios intermedios del proceso de escritura con el fin de que el alumnado adquiera o mejore sus estrategias al escribir. Este enfoque, basado en la psicología cognitiva, sitúa al alumno como protagonista del aprendizaje puesto que lo que se pretende es conseguir que genere y organice sus ideas para reflejarlas en el texto. Esto implica que en la enseñanza-aprendizaje de una LE se preste más atención al desarrollo de las ideas y a su estructuración que a las posibles correcciones, algo que también puede aplicarse a los primeros cursos de la ESO al trabajar con los primeros borradores, pero, ya en cuarto los alumnos deben tener en cuenta

también los aspectos más gramaticales y ajustarse a la norma, especialmente en trabajos académicos que tienen que haber revisado.

El componente estratégico es muy importante porque como señala Buyse (2011), el primer objetivo que debe cumplirse al enseñar a escribir es que el alumno se autorresponsabilice. El alumno tiene que aprender a regular el proceso de escritura, para lo cual tendrá que tomar conciencia de que necesita adquirir estas habilidades o estrategias seleccionadas a partir del trabajo de Fernández (1996: 89-100):

#### **ESTRATEGIAS COGNITIVAS**

- Activar los conocimientos y experiencias anteriores para construir sobre ellos.
- La formulación de hipótesis y posterior comprobación.
- Crear asociaciones mentales.
- Analizar y razonar (aplicar reglas y conocimientos a nuevas situaciones)
- La selección de información.
- Discriminación y jerarquización de ideas principales y secundarias.
- El resumen o síntesis.
- Adivinar el sentido a partir de claves lingüísticas o extralingüísticas.

#### **ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

- Ordenar y planear (explicitar cómo se aprende, organizar el estudio, formular los objetivos, identificar el para qué de cada tarea, planear lo necesario para ejecutar una tarea, buscar oportunidades para practicar).
- Crear un cuaderno de superación de errores.
- Hacer listas.
- Autoevaluación.
- El subrayado.
- Repasar.
- Ensayar distintas formas de aprender.
- Los esquemas, guiones, tablas y mapas mentales.
- Autocorregirse.

<p><b>ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicar (repetir, práctica formal, reconocer y usar estructuras y modelos, ensayar, práctica natural).</li> <li>• Realizar una lluvia de ideas.</li> <li>• Recibir y enviar mensajes (extraer la idea principal, utilizar recursos variados para comunicar)</li> <li>• Crear palabras por analogía.</li> <li>• Repetición de modelos.</li> <li>• Consulta de términos con un diccionario electrónico.</li> <li>• La reformulación o paráfrasis.</li> <li>• Usar sinónimos o expresiones afines.</li> <li>• Identificar y redondear palabras clave.</li> <li>• Practicar la lectura superficial y la lectura profunda.</li> <li>• Releer y reescribir.</li> </ul>
<p><b>ESTRATEGIAS SOCIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperar.</li> <li>• Ajustar el discurso al receptor y a la situación comunicativa.</li> <li>• Pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones.</li> <li>• Dialogar y llegar a acuerdos: negociar el texto.</li> </ul>

Tabla 5. Estrategias extraídas de Fernández (1996)

#### 1.4. El proceso de escritura

Buyse (2011), Scrivener (2011) y Cassany (1999) conciben la escritura como un proceso que debe ser rigurosamente planificado, organizado, gestionado y guiado por el profesor, que irá ofreciendo cierta libertad al alumnado a medida que éste vaya implicándose en el proceso de escritura, promoviendo la autonomía en el aprendizaje. El alumno debe responsabilizarse del proceso de escritura e irá tomando muchas decisiones a lo largo del proceso. Para que se autorresponsabilice y tome las decisiones adecuadas, hay que enseñarle a autoevaluarse y a aceptar que hay que realizar varias versiones de un escrito para que éste tenga la calidad necesaria.



Escribir supone reescribir y los alumnos deben interiorizar esta idea a través de la práctica. Este proceso llevará, consecuentemente, más tiempo al alumno que el método tradicional en el que se presentaba un modelo, se abordaban teóricamente las características del mismo y se hacían pocas actividades, pero los resultados serán mucho mejores. Esta forma de trabajar la escritura promueve un aprendizaje significativo, profundo del género que se escoja y, por lo tanto, el alumnado debe aprender y fijar lo aprendido despacio, a fin de que no se olvide con facilidad como ocurre con el método tradicional.

### **1.5. La tarea**

Como señalan Cassany (1999) y Scrivener (2011), también resulta importante que las tareas o proyectos de escritura que se planteen a los alumnos sean tareas en las que los alumnos aprendan a producir textos que se empleen en su vida real, fuera del aula, en otras asignaturas o en otros contextos; textos con una clara finalidad que resulten útiles y significativos en su vida. Lo óptimo es recurrir a textos reales, sin adaptaciones, extraídos de medios que resulten familiares al alumnado y que incluyan procesos reales de usos lingüísticos como convencer a alguien para hacer algo, por ejemplo (Ellis, 2003: 9-10).

Buyse (2011) destaca como factor importante que tanto los textos que se les ofrezcan como modelo a los alumnos como los que éstos produzcan sean breves para que focalicen la atención en el escrito y obtengan productos de una mayor calidad frente a un texto menos revisado y más extenso, dado que el escrito debe leerse y releerse, escribirse y reescribirse.

Dentro del proceso de planificación se llevan a cabo procedimientos como la representación de la tarea de escritura, en la que se simularía o crearía la necesidad comunicativa de redactar el texto que se ha elegido, por lo que se definiría el objetivo, el contexto, el género y el destinatario. También se analiza la audiencia, se formulan los objetivos, se establecen planes de composición y se

generan ideas, se practica la escritura rápida, para seleccionar, rechazar y estructurar estas ideas.

Dentro de la fase de la textualización, en la que los alumnos deben traducir las ideas y conceptos que van a comunicar en formas lingüísticas, el profesor debe hacer un seguimiento constante a lo largo de las distintas fases o pasos del proceso. La realización de borradores resulta imprescindible para poder crear el producto final. En esta fase de textualización la co-evaluación o evaluación por pares, es fundamental pues como señala Hyland, la retroalimentación por parte de los compañeros es un apoyo para los enfoques centrados en los procesos de escritura y reescritura de borradores:

“Feedback is widely seen as crucial for encouraging and consolidating learning, and this significance has also been recognised by those working in the field of second language (L2) writing. Its importance is acknowledged in process-based classrooms, where it forms a key element of the students’ growing control over composing skills, and by genre-oriented teachers employing scaffolded learning techniques.” (Hyland, 2006:83)<sup>4</sup>

Dentro de la retroalimentación, para conseguir que los alumnos se autorresponsabilicen y se motiven en la larga y trabajosa tarea de producir y revisar un texto, Buyse subraya la importancia de los estímulos y recompensas que el profesor debe ofrecer al alumno, algo que se puede hacer a través de las calificaciones de las distintas versiones del escrito que vaya presentando al profesor. Si el alumno advierte que su trabajo produce resultados satisfactorios, se esforzará en hacerlo mejor y repasará meticulosamente sus textos.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, las anotaciones, explicaciones y correcciones del profesor son esenciales para que los alumnos puedan dominar

---

<sup>4</sup> La retroalimentación se considera crucial para promover y consolidar el aprendizaje y su importancia ha sido también reconocida por quienes trabajan en el área de la escritura en segundas lenguas. Su relevancia se ha reconocido en clases basadas en el proceso, donde representa un elemento clave en el desarrollo de las destrezas de composición que tiene el alumnado y también ha sido subrayada por profesores que se basan en el género y emplean técnicas de aprendizaje de andamiaje.

las técnicas que los vuelven escritores competentes. La revisión engloba la evaluación, el diagnóstico, la operación (el arreglo del desajuste de los errores), la elección de la táctica o procedimiento que se emplea y la generación de un cambio o corrección, a pesar de que sea este último aspecto en el que se ha hecho más hincapié en clase de lengua. La comunicación entre profesor y alumno y la labor de guía que desempeña el docente determina el aprendizaje de la escritura, puesto que son factores que deben estar muy presentes en cada uno de los pasos intermedios de construcción del texto. El docente debe ser, por consiguiente, un escritor muy competente, capaz de producir cualquier tipo de texto y con una plena consciencia de las estrategias que emplea al escribir, pues tiene que señalarlas a los alumnos en todas las versiones de sus escritos.

Como señala Cassany(1993), el alumno debe saber qué tipo de errores comete y por qué y debe autocorregirse siguiendo las pautas que se le ofrecen. Por consiguiente, no es recomendable corregir siempre todos los errores de un escrito pero sí especificar qué tipos de errores son los que se cometen o señalar los errores cometidos para que el alumno pueda tener ciertas “pistas” y mejorar su redacción sin tenerlas todas, porque el ser exhaustivo produciría una falta de motivación en el alumnado. Buyse (2011) destaca que hay que proporcionar anotaciones con críticas positivas a los alumnos, en lugar de soluciones para conseguir que se impliquen y revisen sus textos.

La importancia de combinar la atención a la forma con la atención al significado en clase es algo que destaca Buyse (2011), y que se tratará de cumplir en la secuencia didáctica, tanto a la hora de crear las actividades como al evaluarlas. Por un lado, se tendrá en cuenta la comprensión de las relaciones de significado de estos textos (algo que se comprobará a través de actividades y a través del propio escrito) y por otro, la realización de actividades centradas en la forma, como por ejemplo las del taller en el que se trabajen aspectos lingüísticos como los marcadores del discurso o las oraciones subordinadas sustantivas de CD y C.Reg.

Esta combinación de la atención al significado y de atención a la forma se refleja en la evaluación de exámenes de certificación lingüística donde no solo se hace una evaluación analítica de los aspectos más gramaticales de una forma meticulosa sino también un análisis de la eficacia comunicativa de cada producción, valorando y tomando como punto de partida si un texto cumple su función comunicativa (evaluación holística), algo que propongo hacer también al evaluar las producciones de los alumnos de secundaria en su L1.

Jimeno (2004), opta por dejar libertad al docente para elegir si debe orientar al alumnado y hacer de guía en el proceso de escritura, pues, considera que depende de las necesidades del grupo específico en el que se enseñe a escribir. No obstante, sí señala que puede ser útil en muchos casos y da una especial importancia a la revisión de los textos, al igual que Scrivner(2011), Buyse(2011) y Cassany.

En conclusión, el profesor debe supervisar el proceso de escritura de sus alumnos, orientándolos y ayudándoles a tomar decisiones a través de anotaciones que funcionen como pequeñas recompensas y estímulos que incrementen su motivación. Esta motivación e indicaciones pueden resultar muy útiles en los cursos de la ESO, pues los alumnos no están acostumbrados a redactar y tenemos que acompañarlos a lo largo de este difícil proceso.

Además, como destaca Hynland (2006), lo que debe preocuparnos y lo que debemos evaluar no es solo el producto final que los alumnos nos presenten sino su progreso a lo largo del proceso de escritura, algo que exige un seguimiento continuo por parte del docente. Esto conlleva más trabajo pero mejores resultados, como muestra el estudio realizado por Buyse (2011).

## **2. Metodología**

La muestra que he analizado está conformada por el conjunto de textos producidos por dos grupos de alumnos de 4º de la ESO (un total de 38 alumnos) para crear un reportaje.

Para realizar un reportaje, como los alumnos han comprobado a partir de las actividades en las que se trabaja con diversos modelos, se suele realizar una entrevista a una persona que conoce el tema o que está relacionada, de alguna forma, con el mismo. Con el fin de acotar el trabajo, me centraré en los resultados del primer reportaje y del último que los alumnos produzcan, es decir, en el reportaje antes de realizar la secuencia didáctica y en el reportaje que han escrito después de implementarla.

Los 38 alumnos y alumnas cuyos trabajos he analizado cursan 4º de la ESO en el modelo D en un instituto situado al noroeste de Pamplona. Su nivel académico es bastante bueno, la mayoría obtiene buenos resultados. Hay veinte chicas y dieciocho chicos. En cuanto a la edad, todos tienen la misma, 15 años, excepto uno que ha cumplido dieciséis. Todos los alumnos tienen el castellano como L1 pero hay bilingües castellano-euskera.

En cuanto a los materiales que se han empleado para realizar esta investigación han sido una grabadora para realizar las entrevistas, el cuaderno del profesor, las redacciones escritas por los alumnos, e internet para ver y valorar los documentos enviados de forma electrónica.

Las variables textuales que he escogido para el análisis son las siguientes: *la ortografía de los textos, la selección léxica, la concordancia, los tiempos verbales, los conectores, el mantenimiento de la referencia, los errores sintácticos, la coherencia y la conjugación verbal*, es decir, variables lingüísticas. No obstante, también se han tenido en cuenta la coherencia, la adecuación, el alcance y el éxito comunicativo (es decir, si se cumple con la tarea o no), pues en muchos casos, los errores están relacionados con la adecuación o con la coherencia. La valoración del éxito comunicativo o del cumplimiento del propósito a partir del cual se ha

producido el texto tiene un gran peso en la evaluación y, por lo tanto, es una variable importante que diferencia la secuencia didáctica que se ha puesto en práctica de otras. La coherencia, la adecuación y la valoración global u holística se han valorado a través de una escala del 0 al 3. El 0 y el 1 corresponden a textos que no cumplen con su objetivo comunicativo y el 2 y 3, en cambio, sí.

Con el fin de obtener resultados fiables, he combinado métodos cuantitativos, pues he contabilizado los errores de los alumnos en todas sus producciones, usando el análisis de errores, y métodos cualitativos, como el diario del profesor o las entrevistas a los alumnos. A través de las entrevistas a los alumnos he podido comparar la perspectiva del docente con la del discente, por lo que servirán para triangular el diario del profesor.

La propuesta didáctica que voy a presentar para realizar un reportaje se presentará en este apartado. Esta propuesta está pensada para llevarse a cabo en nueve sesiones de 55 minutos de clase y se ha completado con algunas actividades para realizar en casa. Por consiguiente, la escritura se ha practicado tanto dentro como fuera del aula. La secuencia parte de actividades de análisis de varios reportajes y entrevistas reales. A lo largo de las actividades se ha ofrecido cierta libertad al alumnado a la hora de realizar el reportaje, pero se han establecido ciertas directrices o límites, pues una libertad excesiva a la hora de escribir puede bloquear al alumnado.

El profesor ha dado consejos, pautas y sugerencias o recomendaciones a lo largo de todo el proceso. Cada vez que se ha terminado una versión y se ha revisado tanto de forma individual como en pequeños grupos, se ha entregado el resultado al profesor, que, a su vez, ha devuelto su trabajo corregido y con sugerencias y anotaciones al empezar la siguiente sesión. Asimismo, ha habido actividades para trabajar la coherencia, cohesión y adecuación de sus textos.

Por otro lado, se ha valorado la utilización de las características propias del género, que se han trabajado a través de actividades diversas, como por ejemplo la elaboración de preguntas, paráfrasis y citas textuales en el caso de la entrevista,

o en torno al título y subtítulo. Los alumnos han escrito en clase tanto de forma individual como cooperativa y se han evaluado y coevaluado.

## LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Esta secuencia para aprender lengua que sigue el modelo de la Universidad de Ginebra está organizada a partir del género textual escrito del reportaje y en ella se han trabajado varios problemas técnicos del mismo. Guía paso a paso al alumno para que escriba un buen reportaje, que es la tarea o proyecto final. Para ello, se ha ofrecido a los alumnos un corpus textual auténtico con una variedad de reportajes que han servido como referencia tanto para organizar y crear las actividades que conforman los distintos módulos como de reportajes modelo para el alumnado.

La mayoría de las características que definen las secuencias didácticas y que se deban respetar en la secuencia creada son (Vilà i Santasusana, 2008: 120):

1. Pequeño ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea y articulado en forma de secuencia temporal.
2. Los objetivos son concretos, limitados y compartidos con el alumnado.
3. Los procedimientos lingüísticos constituyen el eje de la secuencia. Se centran en el uso de la lengua y la reflexión sobre el uso.
4. Incorporan las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que prioriza una de ellas.
5. Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo.
6. Integra los distintos tipos de evaluación: evaluación inicial, formativa y sumativa. Se prioriza la evaluación formativa.
7. Está previsto el uso de pautas de observación o de control tanto durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final.

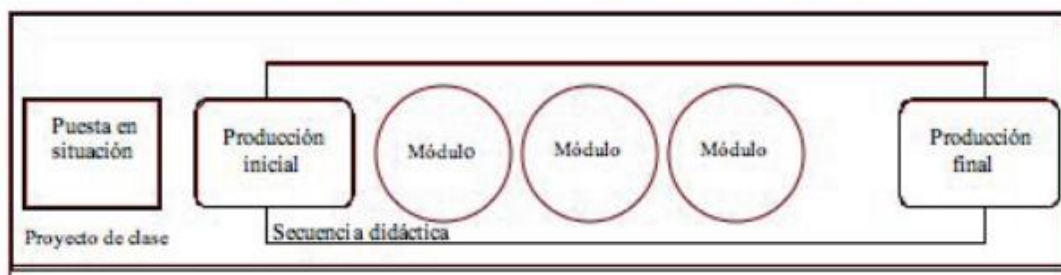
Tabla 6. Características de la secuencia didáctica.

La característica que he decidido omitir, a pesar de que esté incluida dentro de las que definen una secuencia didáctica prototípica, es la del tiempo, que marca una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase. Esta medida temporal es suficiente en el caso de que se trabaje un único género textual. Pero el

reportaje requiere, en la mayor parte de las ocasiones, que se haya producido una entrevista. Es decir, que aunque no se trabaje la entrevista de una forma tan pormenorizada como el reportaje, los alumnos han tenido que realizar una para informarse sobre el tema del que han escrito el reportaje. Por ello, al trabajar dos géneros textuales, mi secuencia excede el tiempo de 10 horas de clase.

Ésta es la estructura típica de las secuencias didácticas de la Escuela Nueva de Ginebra (Dolz y Schneuwly, 2011:3)

Una secuencia didáctica típicamente tiene la siguiente estructura de base:



La estructura se divide en tres partes: *La puesta en situación*. Tras presentar el proyecto a la clase, se realizará una *producción inicial* de un borrador para poder conocer el punto de partida de los alumnos, es decir, para saber cuál es su capacidad para escribir un reportaje y cuáles son las dificultades que tendrán que superar en los *módulos o talleres de aprendizaje*. La secuencia deberá adaptarse a las necesidades del grupo en el que se pondrá en práctica.

En los talleres o módulos se proporciona al alumnado las herramientas para superar los problemas lingüísticos que puedan derivarse de la construcción del texto. Las secuencias didácticas parten de la idea de que escribir bien supone reescribir y por consiguiente, el texto se convertirá en una unidad de trabajo abierta a la transformación, mejora o incluso a una reescritura total. Como señalan J. Dolz y B. Schneuwly (2011), al producir un buen texto: “Cada palabra, cada frase, cada párrafo es re-interrogado, sopesado e incluso reorganizado de forma más o menos decisiva.” (p.2)



Respecto al tipo de actividades que suelen conformar la secuencia, habrá algunas que se realizan en pequeños grupos y otras que se llevan a cabo de forma individual. Lo novedoso de la secuencia no son las actividades en sí, sino la forma de evaluarla, aunque se concede atención a aspectos pragmáticos que a veces se dejan de lado en las secuencias como, por ejemplo, el registro.

Las características de la tipología textual escogida se trabaja a partir del libro de texto del Proyecto Ostadar *De la entrevista al reportaje* y de *La noticia y el reportaje* del Proyecto Mediascopio Prensa (2009).

He decidido no incluir la secuencia didáctica completa porque me he centrado en los resultados de la aplicación y especialmente en la evaluación de la misma. No obstante, esta unidad combina el enfoque basado en el género y el enfoque basado en el proceso; puesto que por un lado se analizan las características, la estructura externa e interna y la intención comunicativa del texto y por el otro se trata de desarrollar las habilidades o estrategias del alumnado. En el taller de producción final se aprecia, por ejemplo, cómo se promueve el uso de estrategias como la reformulación, la búsqueda de sinónimos, la realización de esquemas para la organización del escrito, etc.

Con el fin de que los lectores de este trabajo conozcan los aspectos más importantes de esta secuencia, me dispongo a presentar el enfoque comunicativo y competencial que se ha empleado en la secuencia, así como los objetivos, los contenidos, la secuenciación y la forma de evaluarla.

En lo que respecta a las competencias, en primer lugar, **la competencia más trabajada es la competencia lingüística**, porque se ha practicado la comprensión y expresión escrita y la comprensión y expresión oral (especialmente al realizar la entrevista). Esta competencia se pone en práctica a lo largo de toda la secuencia, en todas las actividades, pues todas requieren que se trabajen las destrezas orales y escritas.

Por otro lado, también se ha trabajado la **competencia digital** a través del uso de procesadores de texto, de internet para buscar información, de diccionarios

electrónicos, de herramientas para organizar ideas como la aplicación Popplet. Actividades: 1.2, 1.3, 5.7, 6.2.1, 6.2.2, 6.3 y 6.4.

**La competencia de aprender a aprender** también ha tenido una gran importancia que se refleja, por ejemplo, en la realización de esquemas, en las plantillas de autoevaluación y mediante la autocorrección y en la evaluación por pares de los borradores de los textos. Actividades: 6.1., 6.3., 6.4 y 6.5.

**Finalmente, la competencia social y ciudadana** también se ha trabajado a través de los temas de los reportajes, muchos de los cuales tienen una temática social. Finalmente, también se trabaja el **sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** dado que cada alumno tiene que planificar y llevar a cabo un proyecto.

Los objetivos que se han tratado de conseguir a través de esta secuencia son:

- Familiarizarse con los reportajes del periódico
- Identificar el reportaje y diferenciarlo de otros géneros periodísticos
- Analizar la estructura externa e interna de los reportajes
- Planificar, redactar, revisar y corregir un reportaje de forma eficaz, respetando las convenciones del género y creando un texto coherente, cohesionado y adecuado.
- Reflexionar sobre temas sociales y potenciar el espíritu crítico del alumnado.
- Utilizar las TIC como herramienta de organización y selección de información, como herramienta de búsqueda de información y como herramienta de redacción

## 2.1. Contenidos

<b>Gramaticales</b>	<b>Pragmáticos</b>	<b>Sociolingüísticos</b>	<b>Léxicos</b>	<b>Ortográficos</b>
<p>Identificación y uso reflexivo de distintos procedimientos de conexión en los textos (marcadores del discurso), con especial atención a conectores de causa, consecuencia, condición e hipótesis, y de los mecanismos gramaticales y léxicos de referencia interna, favoreciendo la autonomía en la revisión de los propios textos.</p> <p>Conocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto)</p> <p>Oraciones subordinadas sustantivas de CD y de C.Reg.</p> <p>Repaso del uso de adverbios y adjetivos calificativos para manifestar una opinión.</p>	<p>Atenuación del papel del hablante o del oyente: uso del plural inclusivo.</p> <p>Creación de preguntas para focalizar la entrevista en el tema que interesa.</p> <p>Elección de un título breve y atractivo que capte el interés de los lectores.</p> <p>Selección de la información que servirá como título de cada apartado y de la información de los titulares para conseguir transmitir la información más relevante y captar el interés del lector.</p>	<p>Conocimiento de los diferentes registros y de los factores que inciden en el uso de la lengua en distintos ámbitos sociales y valoración de la importancia de usar el registro adecuado según las circunstancias de la situación comunicativa.</p>	<p>Uso de diccionarios, gramáticas, procesadores de texto.</p> <p>Fórmulas fijas características de los reportajes.</p> <p>Conocimiento de algunos tecnicismos.</p>	<p>Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, empleando los términos apropiados en la explicación sobre el uso (sílabas tónicas, tilde diacrítica, etc.) y apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma en los escritos.</p>

## 2.2. Evaluación

La evaluación es continua y formativa, pues se pretende que sea una forma de que los alumnos aprendan de sus propios errores y de que adquieran cierta autonomía en su aprendizaje. El profesor evalúa cada una de las tareas y de los textos que los alumnos producen a lo largo de toda la secuencia, no solo el producto final. Se hace hincapié en la evolución del texto de los alumnos a lo largo de todo el proceso. Asimismo, la evaluación se convierte en una orientación que da el profesor a los alumnos para que puedan reflexionar y reescribir sus producciones. La evaluación requiere que el alumno construya y negocie el significado de su texto tanto con sus compañeros como con el profesor.

### 2.2.1. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

- Identifica los reportajes en los periódicos y en internet.
- Distingue el reportaje de otros géneros periodísticos.
- Conoce y distingue la estructura del reportaje.
- Selecciona y autoevalúa el tema.
- Realiza un esquema para organizar las ideas principales.
- Realiza un cuestionario para hacer una entrevista.
- Selecciona la información adecuada en internet.
- Improvisa preguntas para centrar la conversación con el entrevistado.
- Redacta la entrevista cambiando de registro (del oral informal al formal escrito).
- Selecciona la información más importante de la entrevista para incluirla en el reportaje.
- Escribe y revisa el borrador del reportaje.
- Reescribe el reportaje para mejorarlo.

## 2.2.2. Rúbrica de evaluación de la producción final.

	Escala analítica				Éxito comunicativo
	Adecuación	Coherencia	Corrección	Alcance	
<b>0 (0-2)</b>					
<b>1 (3-4)</b>					
<b>2 (5-7)</b>					
<b>3(8-10)</b>					

### **Adecuación**

0: No se ajusta en absoluto al género textual elegido ni en cuanto al registro, ni al estilo, ni a la estructura, ni al grado de formalidad ni al tono empleado.

1: Respeta el género textual pero presenta inconsistencias de registro, estilo o estructura. No se siguen los puntos de orientación dados o el texto se aleja de ellos.

2: Texto adecuado y generalmente adecuado al estilo y la estructura del género, aunque haya alguna inconsistencia que no afecta de forma significativa al registro o estructura.

3: Texto adecuado en cuanto al género, escrito teniendo en cuenta al destinatario, adecuado en lo que respecta al registro, la estructura del género, grado de formalidad, tono, nivel de detalle y léxico. Desarrolla eficazmente los puntos de orientación dados.

### **Coherencia**

0: Problemas de estructura, insuficientes palabras de enlace para relacionar ideas. Información desordenada e incompleta, pocos mecanismos de cohesión que nos obligan a releer el texto.

1: Texto claro y comprensible pero con elementos demasiado breves, concretos y sencillos, sin muchos mecanismos de conexión.

2: Texto claro y bien estructurado, uso controlado de mecanismos de cohesión, estructuras organizativas y conectores. Se destacan las ideas principales.

3: Texto coherente, cohesionado y bien organizado. Uso variado de conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas.

### **Corrección**

0: Bastantes errores morfosintácticos, ortográficos y de puntuación.

1: Control gramatical, aunque a veces cometa errores y ortografía razonablemente correcta.

2: Alto grado de corrección aunque con algún error gramatical u ortográfico puntual.

3: Control de las estructural gramaticales complejas que le permite planificar y desarrollar el texto. Sin errores ortográficos.

### **Vocabulario:**

0: El usuario con este nivel no tiene el repertorio léxico suficiente para abordar temas complejos o en situaciones poco frecuentes, por lo que se cometen imprecisiones o errores.

1: Repertorio léxico suficiente, el usuario con este nivel evita las repeticiones pero no se expresa con precisión y comete algunas imprecisiones o incorrecciones.

2: Repertorio léxico amplio, aunque pueda costarle buscar una palabra o expresión determinada.

3: Repertorio léxico muy amplio. Capacidad para transmitir matices sutiles y eliminar ambigüedades.

### **Holística:**

0: El usuario no ha cumplido la tarea, no comunica lo que quiere, no nos informa profundizando sobre un tema.

1: Cumple con la tarea de una forma parcial, pero no resulta eficaz debido a errores de coherencia, de adecuación, de corrección o de alcance.

2: El texto cumple con la tarea, aunque tenga algunos errores.

3: El texto cumple con perfectamente la tarea.

## SECUENCIA DE TALLERES Y ACTIVIDADES

### 3.1. Cuadro sinóptico de los talleres y actividades que se van a realizar Talleres/ Objetivos/ Actividades/ Materiales/ Duración

<b>TAREA DIDÁCTICA: Escribir un reportaje</b>	<b>TÍTULO PARA LOS CHICOS /AS</b> <i>¡Somos periodistas!</i>
<b>OBJETIVOS DIDÁCTICOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familiarizarse con los reportajes del periódico</li> <li>• Identificar el reportaje y diferenciarlo de otros géneros periodísticos</li> <li>• Analizar la estructura externa e interna de los reportajes</li> <li>• Planificar, redactar, revisar y corregir un reportaje de forma eficaz, respetando las convenciones del género y creando un texto coherente, cohesionado y adecuado.</li> <li>• Reflexionar sobre temas sociales y potenciar el espíritu crítico del alumnado</li> <li>• Utilizar las TIC como herramienta de organización y selección de información, como herramienta de búsqueda de información y como herramienta de redacción.</li> </ul>	
<b>ACTIVIDADES / BREVE SECUENCIA DIDÁCTICA</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taller de motivación y propósito de la producción escrita (1 sesión) <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Los reportajes y tú: Preguntas para acercarnos al reportaje</li> <li>1.2. Cambiando la realidad a través de la palabra: Búsqueda, selección y transformación de reportajes en periódicos y revistas</li> <li>1.3. De la red a nuestro blog: Búsqueda y recopilación de reportajes, videoreportajes y entrevistas en internet.</li> <li>1.4. Redacción de un primer reportaje (en casa)</li> </ol> </li> <li>2. Taller de identificación del género textual frente a otros géneros (de distinto tipo y del mismo tipo textual). (1 sesión y 15 minutos) <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Identificamos el reportaje: ¿Cuál de estos textos es un reportaje? Relaciona.</li> <li>2.2. Definimos el reportaje: ¿Cuáles de estas características corresponden al reportaje? ¿Y cuáles corresponden a la</li> </ol> </li> </ol>	

entrevista?

3. Taller entorno a la intención y situación comunicativa. (10 minutos)

3.1. ¿Para qué leer y escribir reportajes? Relaciona estos géneros periodísticos con las intenciones y situaciones comunicativas correspondientes.

4. Taller en torno a la estructura interna y externa del texto. (1 sesión)

4.1. Estructura externa

4.1.1. Las piezas que forman el suceso: Completa el crucigrama con los nombres de las secciones del texto

4.1.2. Solos ante el texto: Identifica las secciones de un reportaje

4.2. Estructura interna

4.2.1. El cubo de Rubik: Ordenar un reportaje desordenado

4.2.2. La entradilla como pieza clave: Identificación y características de la entradilla

5. Taller que aborde los aspectos lingüísticos seleccionados. (3 sesiones)

5.1. Practicamos el estilo directo e indirecto: Citas textuales y paráfrasis

5.2. Descubriendo la relación semántica entre informaciones

5.3. Hilar el discurso: los marcadores discursivos

5.4. Analizamos los títulos: Oraciones subordinadas sustantivas de C.D. y de C. regido. (queísmo y dequeísmo)

5.5. Oraciones interrogativas directas e indirectas: tilde diacrítica

5.6. Tras las huellas del autor: Analizamos la modalización

5.7. De la lengua oral a la lengua escrita: el registro

5.8. La cohesión: el secreto está en sustituir



<p>6. Taller de producción final (5 sesiones)</p> <p>6.1. Generación y selección de ideas: Lluvia de ideas y evaluación a través de una parrilla</p> <p>6.2. Planificación:</p> <p>6.2.1. Búsqueda de información en internet sobre el tema escogido</p> <p>6.2.2. Organización de las ideas a través de la aplicación Popplet</p> <p>6.2.3. Selección de una persona de su entorno que pueda hablar sobre el tema</p> <p>6.3. Textualización y revisión</p> <p>6.3.1. Escritura del cuestionario de la entrevista</p> <p>6.3.2. Parrilla de autoevaluación del cuestionario</p> <p>6.3.3. Parrilla de autoevaluación de la entrevista</p> <p>6.3.4. Escritura del borrador del reportaje</p> <p>6.4. Revisión del borrador</p> <p>6.4.1. Parrilla de autoevaluación del borrador</p> <p>6.4.2. Evalúa a tu compañero</p> <p>6.4.3. Evaluación del profesor.</p> <p>6.5. Reescritura</p>	
<b>FACTORES PARA SU EJECUCIÓN</b>	
<b>GESTIÓN DE LA CLASE</b>	<b>ESPACIOS</b>
	El aula, el aula de informática, fuera del aula.
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	<b>RECURSOS PERSONALES</b>
Ordenadores, papel, bolígrafo, una grabadora y una cámara.	Personas que los alumnos tengan a su alrededor para entrevistarles
<b>DURACIÓN</b> (Tiempo estimado para su realización = suma de todas las actividades)	
Once sesiones de 55 minutos, tres semanas de clase.	

### **3. Resultados**

Los resultados que he obtenido a partir de la corrección de los textos muestran cómo los alumnos han ido mejorando su escritura de forma progresiva gracias a la secuencia didáctica que se ha implementado y a las correcciones, anotaciones y plantillas de autoevaluación aportadas por el profesor. Esto se puede verificar tanto a partir del número de errores de coherencia y corrección de los mismos como a través de la evaluación de la eficacia comunicativa del texto.

En esta evaluación del texto se engloban todos los aspectos del mismo: gramaticales, léxicos, pragmáticos y sociolingüísticos, pues se ha valorado si el texto responde a la situación comunicativa planteada o, en otras palabras, si el alumno ha realizado bien la tarea.

A lo largo del proceso de escritura, se ha evaluado cada una de las versiones de los escritos de los alumnos, cuyos resultados se describirán a continuación. La calidad de los escritos ha ido mejorando tanto en lo que respecta a la corrección como a la coherencia y adecuación de los mismos conforme se han escrito y revisado las distintas versiones producidas. La primera versión del reportaje es, en consecuencia, del todo distinta a la versión final y por esta razón, el éxito de la aplicación de la secuencia didáctica se evidencia al comparar los resultados de ambas.

Asimismo, con el fin de acotar el trabajo, solo el primer y último reportaje han sido analizados de una forma cuantitativa a través del análisis de errores. La mejora de una entrevista a otra se comentará a través de las anotaciones realizadas por el docente en su diario al corregirlas, de una forma más cualitativa.

### **3.1. Resultados del primer y del último reportaje**

El primer reportaje ha sido redactado por los alumnos antes de poner en práctica la secuencia didáctica, es decir, tras haber ofrecido a los alumnos explicaciones teóricas sobre el reportaje y algunos modelos, como se hace en la didáctica tradicional. Los resultados de este primer reportaje no han sido muy buenos, como ya se preveía, pues las explicaciones teóricas y la repetición de modelos no resulta suficiente para producir textos eficaces en gran parte de los casos.

El último reportaje o producto final es el que se ha escrito una vez realizadas las actividades de los diversos talleres que conforman la secuencia. En estos talleres se han trabajado muchos de los aspectos lingüísticos que se han valorado después como, por ejemplo, los elementos de cohesión o los marcadores discursivos tanto a través de actividades específicas como a través de las correcciones en el proceso de escritura.

El progreso de los alumnos se refleja de una forma cuantitativa a través del análisis de errores de los textos, que muestran una mejora en cuanto a la corrección, coherencia, adecuación y vocabulario. Las cifras y porcentajes que se presentarán para mostrar los resultados de este análisis serán las que correspondan a los errores que se han cometido en total.

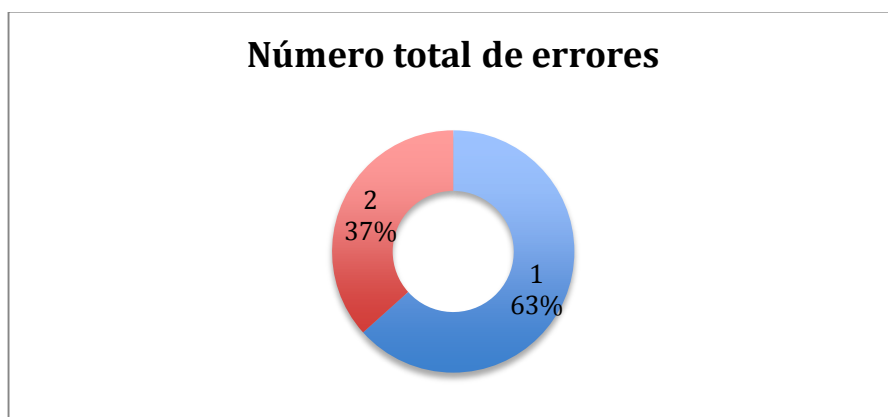


Gráfico 1. Porcentaje de errores en reportaje inicial R1 (azul) y reportaje final R2 (rojo).

Como se puede apreciar en el gráfico, el número de errores del segundo reportaje (en rojo) es notablemente inferior al del primero. Estos porcentajes se han hecho respecto al número total de fallos que se ha hallado en cada uno de ellos.

El número de errores en el reportaje final se ha reducido en un 57%, pues en el primero se han encontrado 555 errores gramaticales y léxicos mientras que solo hay 321 en el escrito final. Por lo tanto, esto señala una mejora en algunos de los aspectos más estrictamente lingüísticos de la tarea, a lo que habría que sumar otro tipo de errores gramaticales y también los de adecuación.

#### Errores del reportaje inicial (R1):

		ortografía	selecpalabra	concordancia	tiempverbal	conectores	colocacion	referencia	cprep	conjverbal	artículo
N	Válido	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suma		234,00	95,00	26,00	18,00	40,00	15,00	94,00	13,00	18,00	7,00

Tabla 1. Recuento de errores en reportaje inicial (ortografía, selección léxica, concordancia, tiempo verbal, conectores, colocaciones, mantenimiento de la referencia, complementos preposicionales, conjugación verbal y artículos).

Como se puede ver en esta tabla, en el primer reportaje han predominado los errores ortográficos (234), que suponen un 42,16% del total. Los de selección léxica (95) y los de mantenimiento de la referencia (94) han sido también muy numerosos, aunque en menor medida, pues los primeros representan un 17.11% del total y 16.93%. Después de estos, también se encuentran los errores al emplear los conectores, que suponen un 7.2% y los de concordancia que representan un 4.6%

### Errores del reportaje 2 (R2):

		ortografía2	selecpalabra 2	concordancia 2	tiempverb2	conectores2	colocacion2	referencia2	cprep2	conjverbal2	artículo2
N	Válido	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Suma		194,00	28,00	16,00	5,00	13,00	3,00	34,00	10,00	13,00	,00

Tabla 2. Recuento de ortografía, selección léxica, concordancia, tiempo verbal, conectores, colocaciones, mantenimiento de la referencia, complementos preposicionales, conjugación verbal y de artículos del segundo reportaje.

El número total de errores del segundo reportaje ha disminuido de forma significativa y esto se advierte en esta segunda tabla, puesto que se han hallado menos fallos en todos los aspectos que se han tenido en cuenta como variables excepto en los artículos, pues no los ha habido. Los errores ortográficos han disminuido de 234 a 194, por lo cual ha habido cierta mejora. A pesar de ello, los errores ortográficos suponen un 60.43% del total del segundo reportaje. Los resultados de las demás variables muestran una mejora más pronunciada, como, se puede observar, por ejemplo, en errores de mantenimiento de la referencia, que pasa de suponer un 16.93% del total a un 10.59% y teniendo en cuenta de que el total del segundo es además inferior.

Estas cifras contribuyen a la verificación de que el método de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita que se emplea en el método por proyectos y en las secuencias didácticas funciona mejor que el sistema tradicional.

Al realizar el reportaje final, los alumnos han mostrado que han tomado conciencia de muchos de sus errores, que entienden las causas de sus faltas y que han revisado más sus textos antes de entregarlos. Esto se evidencia tanto en la disminución de errores gramaticales y léxicos como en la disminución de errores cometidos en cuanto al género, que se ha valorado de forma global dentro del análisis global de la variable de adecuación. Dentro de la adecuación, he valorado el empleo de un registro estándar escrito, la extensión de los escritos, el uso o

ausencia de uso del apoyo gráfico, el título y el subtítulo, el hecho de que los textos fueran firmados.

Del mismo modo, los resultados conducen a verificar que el uso de rúbricas y anotaciones a la hora de evaluar son útiles en la didáctica de lengua castellana, puesto que los alumnos han cometido menos errores lingüísticos en el último reportaje. Conocer la causa de sus errores es de gran ayuda para no repetirlos. Señalar los errores sin que se enseñe por qué ocurren y cómo deben ser evitados provoca que se repitan.

### 3.2. Evaluación holística

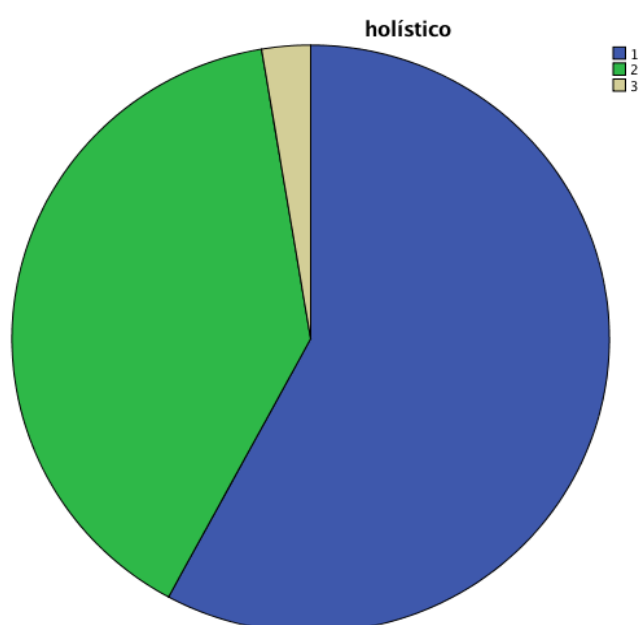


Gráfico 2. Resultados holísticos de los reportajes iniciales (R1). Criterios de evaluación de la tarea:

1:El texto no responde a la tarea;2: Cumple con la tarea, aunque haya algunos errores;

3: El texto responde perfectamente a la tarea;

El color azul se corresponde con la puntuación de 1, el verde con el 2 y el amarillo con el 3

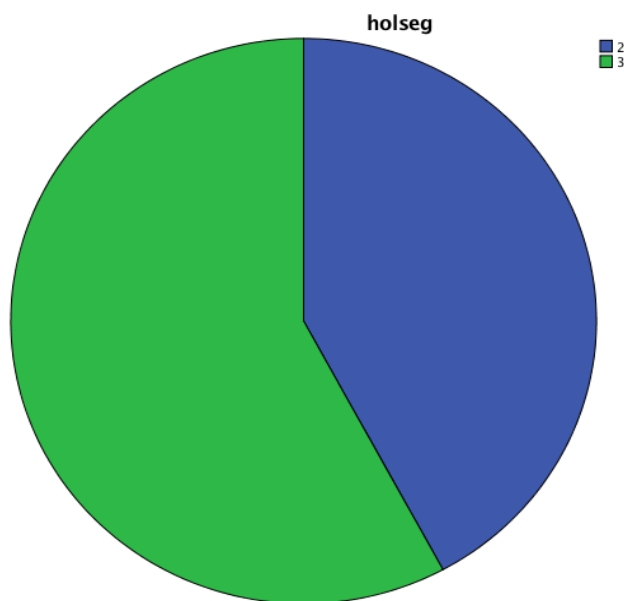


Gráfico 3. Resultados holísticos de los reportajes finales (R2) Criterios de evaluación de la tarea:

(1:El texto no responde a la tarea;2: Cumple con la tarea, aunque haya algunos errores;

3: El texto responde perfectamente a la tarea;

En este gráfico el color azul con el 2 y el verde con el 3.

En cuanto a la evaluación holística de los escritos, que es la que valora si la intención comunicativa con la que se ha escrito el texto se corresponde con los efectos que éste produce en el lector, como se puede comprobar en los gráficos de la página anterior, hay una notable mejora del primero al segundo. Esto se ha medido tanto a través de la autoevaluación y coevaluación de los alumnos como a través de la evaluación de la docente.

De hecho, la mayoría del alumnado pasa de suspender el reportaje a aprobarlo con notables o incluso algún sobresaliente, puesto que en los reportajes finales se ha conseguido producir el efecto deseado en los lectores. El efecto que se busca producir en el género del reportaje es despertar la curiosidad del lector y profundizar en un tema de interés general, normalmente relacionado con un hecho que acaba de ser noticia, un hecho histórico importante o un suceso que repercute en el futuro.

También se han encontrado entre los primeros reportajes textos con pocas

faltas que resultaban poco eficaces por no haberse documentado de forma suficiente, por no elegir el tema adecuado, por estar escrito en un estilo poco apropiado, por aportar información insuficiente o excesiva, provocando que fueran aburridos para el lector.

En el primer reportaje, la mayoría de los alumnos ha cumplido la tarea de una forma parcial y se han cometido numerosos errores. Éstos han provocado que el lector se vea obligado a detenerse en una oración o palabra determinada o a releer determinadas oraciones, el párrafo o incluso el propio texto completo.

Además, algunos de los alumnos no tenían claro cómo se escribían los reportajes y, por consiguiente, a pesar de haber visto modelos y la teoría, redactaron noticias o incluso textos expositivos. De hecho, ha habido algunos de estos primeros escritos que tienen la estructura de la pirámide invertida característica de la noticia.

A juzgar por los resultados del primer reportaje, muchos alumnos no se ajustaron a este género, ya que los escritos producidos eran demasiado breves, carecían de apoyo gráfico, se limitaban a responder las seis preguntas básicas sin profundizar en el tema o suceso desde distintas perspectivas, etc. En el caso del primer reportaje, solo hubo dos reportajes que se ajustaron perfectamente a este género, y que, por lo tanto, fueron evaluados con un 3 dentro de la variable de adecuación.

Estos recurrentes y significativos errores de adecuación muestran que las variables léxicas y gramaticales escogidas para realizar este análisis han resultado insuficientes, pues el éxito comunicativo de los textos se ha visto determinado, en gran medida, por la adecuación al género textual del reportaje. Al prever que estas variables no iban a ser concluyentes a la hora de evaluar los textos, se han incluido la coherencia, la adecuación y la global u holística como variables.



Por otra parte, también destaca el hecho de que apenas haya alumnos que cumplan perfectamente con la tarea en el primer reportaje (hay un único caso), algo que sí ocurre en el segundo reportaje, en el que todos los textos de los alumnos responden eficazmente a la tarea. Aunque haya algunos que tengan errores (los calificados con un 2), éstos no impiden una lectura ágil de los mismos, ya que no obligan al lector a detenerse en una oración determinada ni tampoco hacen necesaria la relectura.

### 3.3. Errores ortográficos

	R1 ortografía	R2 ortografía
Media	6,1053	5,1053
Mínimo	,00	,00
Máximo	17,00	23,00
Suma	234,00	194,00

Tabla 3. Número de errores ortográficos del primer reportaje (R1) y del reportaje final (R2).

Dentro de los errores que he cuantificado, los ortográficos han sido los más numerosos en ambas producciones, aunque han disminuido ligeramente en el segundo reportaje. Este gráfico realizado a partir del total de errores ortográficos cometidos en los dos reportajes refleja cómo en el primero hay un mayor número de faltas (232) que en el segundo (194).

El número máximo de errores cometidos por alumno en los reportajes finales es superior al de los reportajes iniciales pero hay un mayor número de faltas por alumno en el primero, como se ve en la media, que es de 6,1053 en el primer grupo de escritos y de 5,1053 en el segundo.

No obstante, si se hace el porcentaje a partir de las cantidades de errores de cada uno de ellos, el porcentaje de errores ortográficos del segundo reportaje respecto al número total de errores (60.43%) es superior al del primero (42.16%).

En primer lugar, hay que hacer hincapié en que la mejora en la ortografía es menos evidente que en otros tipos de errores, pues hay un 8% de mejora.

Asimismo, el hecho de que el número de alumnos que no ha cometido ningún error ortográfico ascienda en el segundo reportaje también debe ser considerado.

Una posible causa para que la diferencia no haya sido la esperada es que los alumnos tienden a ignorar estos errores, y que, exceptuando la actividad de la tilde diacrítica en las oraciones interrogativas directas e indirectas, no se han incluido más en la secuencia.

Tal vez esta diferencia podía haberse incrementado si se trabajara más la ortografía con ejercicios de detección de errores o si se hubiera dedicado más tiempo a la revisión. No obstante, prolongar más la secuencia también podía haber contribuido a que los estudiantes perdieran el interés en la escritura del reportaje y les hubiera impedido profundizar en otros géneros, debido a la falta de tiempo.

En ambos casos, a pesar de ser los más frecuentes, los errores ortográficos no son los que más han afectado a la eficacia del texto de forma global. Los alumnos cometen muchas faltas especialmente con las tildes, aunque haya muchos que tienen problemas con las grafías *g* y *j*, *b* y *v*, *ll* y *y*. Las grafías *mb* y *nv* correspondientes al grupo consonántico de la labial nasal y la labial oclusiva también producen dificultades, pues se han encontrado errores como escribir “combertido” en lugar de “convertido”.

Asimismo, hay bastante confusión con la grafía *x* y con la *s*, pues se encuentran errores como “escesimo” o “expecífico” y lo mismo sucede con el verbo “haber”, dado que muchos lo escriben sin hache. Errores ortográficos frecuentes han sido también la confusión entre *a ver* y *haber*, la escritura de palabras unidas en lugar de separadas, por ejemplo, *envez de* en lugar de *en vez de* o viceversa como, por ejemplo, *a el* en lugar de la forma contracta *al*. Estos errores muestran cómo los alumnos no han revisado sus escritos, pues muchos de ellos se podrían evitar solo con leerlo antes de entregarlo.

Cabe destacar que en el segundo reportaje se han cometido menos errores ortográficos, diferentes a las tildes. Las faltas que se han cometido suelen estar vinculadas a una falta de revisión por parte del alumnado, pues no les dan una gran importancia<sup>5</sup>. De hecho, al realizar la coevaluación de los borradores en clase, muchos de los alumnos no corrigieron todas las faltas de ortografía de sus compañeros y centraron más su atención en los aspectos en los que se había incidido en la secuencia. Esta coevaluación se hizo de una forma bastante rápida, debido a la falta de tiempo.

Otro aspecto destacable es que los alumnos escribieron la primera versión a mano, sin consultar diccionarios ni usar procesadores de textos, algo que sí hicieron al redactar el producto final. Esto también ha podido influir en la diferencia del número de errores, pues reduce las posibilidades de cometerlos. No obstante, algunos de los alumnos se quejaron de que sus procesadores de textos no les habían corregido las tildes.

Por otro lado, todos los errores de puntuación (que han sido bastantes) se han computado dentro de la ortografía, algo que hace que el número de faltas se incremente. Pero, a pesar de estar computados dentro de la ortografía, estos errores están muy relacionados con la cohesión del texto, dado que el mal uso de la puntuación conlleva, con frecuencia, que las oraciones no se entiendan y que, en consecuencia, la lectura sea menos ágil.

---

<sup>5</sup> El número de errores que ha cometido 1 de los alumnos asciende a 23 en el segundo reportaje, mientras que tenía únicamente 4 en el primero. La mayor parte de esos errores eran tildes y, como, señaló el propio alumno en cuestión, se debió a una falta de revisión del escrito. Si se analizan los resultados de todas las variables de este caso, se puede comprobar que el número de errores de distinto tipo que ha cometido se reduce o desaparece en el segundo reportaje.

### 3.4. Errores de mantenimiento de la referencia

	R1 referencia	R2 referencia
Media	2,4211	,8947
Mínimo	,00	,00
Máximo	9,00	5,00
Suma	94,00	34,00

Tabla 4. Número de errores de mantenimiento de la referencia de los reportajes iniciales (R1) y del reportaje final (R2).

Los errores relacionados con el mantenimiento de la referencia han supuesto un 16.93% (94 de 555) del total de los errores gramaticales y léxicos del primer reportaje. Éstos se han trabajado en el taller de producción final y, en consecuencia, ha habido una importante mejora en el último, puesto que en este reportaje final se han encontrado solo 34 (de 321 errores en total), haciendo que el porcentaje de errores baje a un 10.59%.

En el segundo reportaje, el 60,5% de los textos carece de errores y solo un 2,6% llega a cinco mientras que en el primero hay solo un 26,3% sin fallos, el 13,2% tiene 5 y el 2,6% tiene 9. Por lo tanto, la secuencia sí ha servido para disminuir este tipo de errores, como se ve en la diferencia de la media de errores del primero que es de 2,4211 al segundo en el que ni siquiera llega a un error por alumno (0,8947).

Dentro del grupo de los primeros reportajes, se han encontrado numerosas repeticiones o redundancias causadas por no haber empleado mecanismos de cohesión como la pronominalización, especialmente con los nombres propios de las personas que habían entrevistado o con el propio tema escogido, al que hacen referencia de forma continua de la misma forma. Esto puede deberse a que los alumnos nunca hubieran trabajado específicamente este tipo de mecanismos al redactar sus textos.

Del mismo modo, también se han repetido los nombres de lugar o de una época en vez de emplear elementos anafóricos como adverbios variados y expresiones similares o hiperónimos (en vez de Pamplona, por ejemplo, un alumno debería haber empleado “el lugar”, “aquí” o “esta ciudad”).

Este tipo de errores ha decrecido significativamente en los segundos reportajes, ya que se ha incidido tanto en el taller en el que se tratan específicamente algunos aspectos lingüísticos seleccionados, como se puede comprobar en el ejercicio 5.8. de la cohesión, en el que los alumnos tienen que completar los huecos con pronombres, adverbios, o sintagmas preposicionales con sinónimos o hiperónimos las palabras o sintagmas que faltan o que aparecen subrayados. El hecho de que los alumnos hayan empleado una parrilla de evaluación en la que se les pedía que comprobaran si habían utilizado mecanismos de sustitución léxica ha contribuido a la disminución de este tipo de errores.

Además, después de haber sido trabajados a través de esta actividad, también se ha hecho hincapié en estos elementos en el taller de producción final, puesto que se ha proporcionado a los alumnos un diccionario de sinónimos para que lo consultaran y evitaran, de este modo, la repetición.

Frente a los errores de ortografía, que no están estrechamente vinculados con el éxito comunicativo de los textos, los errores de mantenimiento de la referencia condicionan la eficacia global de los escritos, puesto que provocan que el texto no lea de una forma ágil y que, consecuentemente, el lector deje la lectura a causa de las constantes repeticiones. O, en algunas ocasiones, los errores de mantenimiento de la referencia pueden crear ambigüedades a la hora de leer un texto e influir en la comprensión del mismo; pues es indispensable para saber a qué o a quién se está haciendo referencia.

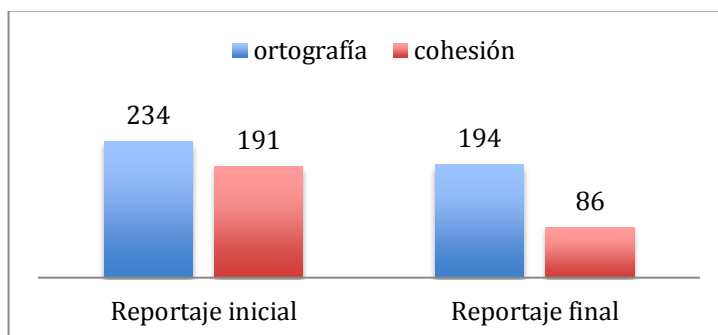


Gráfico 4. Gráfico comparativo de los errores de ortografía y cohesión de los errores totales de los primeros reportajes y de los últimos.

Este gráfico se ha realizado a partir del número total de errores de ortografía y cohesión (705), de los cuales 425 se han encontrado en el primero, el 60.28% y el 39.71% en el segundo. El total de las faltas ortográficas que se han hallado en el primer reportaje es de 234 y supone un 33% del total de ambos reportajes. Los de cohesión han sido 191, representando, por lo tanto, un 27% del número total.

En el segundo grupo de escritos se han corregido los fallos ortográficos han sido 194, es decir, un 28% y los de cohesión 86, suponiendo un 12%. La media de errores ortográficos por alumno ha sido 6,15 en el primer reportaje y los de cohesión por alumno 5.02. En el segundo, este número ha disminuido a 5.1 de ortografía y a 2.26 de cohesión.

Como se aprecia a través de estos datos, la diferencia no es muy grande y hay que tener en cuenta que he computado los errores de puntuación dentro de los ortográficos. En el caso de que éstos se hubieran analizado dentro de la cohesión, puesto que también repercuten en este aspecto, se evidenciaría que la diferencia es incluso menor.

Junto con los fallos de mantenimiento de la referencia, los errores de cohesión que se han cuantificado en la secuencia son: los relativos a los conectores, los errores de puntuación, dando pie a la escritura de frases muy extensas

(computados dentro de los errores ortográficos), los de concordancia, los de la conjugación verbal y de los tiempos verbales.

Como se puede ver en este gráfico, he seleccionado los fallos de cohesión y los de ortografía con el fin de mostrar cómo en el primer reportaje no había mucha diferencia entre este tipo de errores, y, en el segundo, en cambio, la diferencia se acentúa debido a la disminución de faltas de cohesión tras la puesta en práctica de la secuencia didáctica. La cohesión ha sido uno de los aspectos en los que se ha incidido más en la secuencia didáctica pues resulta primordial para redactar un texto eficaz.

El texto que producen los alumnos debe entenderse bien, las ideas deben reflejarse y relacionarse adecuadamente para que el lector pueda entenderlas. El hecho de que la ortografía esté bien o mal no impide ni dificulta la comprensión del escrito, a pesar de que puede ralentizar la lectura en cierta medida.

Por otro lado, los errores de coherencia más frecuentes, que están estrechamente ligados a errores de cohesión como, por ejemplo, la repetición de una idea ya mencionada o tautologías, las contradicciones o las oraciones excesivamente largas o inconclusas no están computadas dentro de estos errores, sino dentro de la variable de coherencia, en la que se incluyen tanto las relaciones entre las ideas como los elementos de cohesión en los que reflejan estas relaciones.

### 3.5. Errores de selección léxica

	R1 selección palabra	R2 selección palabra
Media	2,4737	,7368
Mínimo	,00	,00
Máximo	10,00	3,00
Suma	95,00	28,00

Tabla 5. Número total de errores de selección léxica de los reportajes iniciales (R1) comparado con el total de los errores de selección léxica de los reportajes finales (R2)

Como muestra este gráfico, la presencia de errores de selección léxica también ha sido destacable especialmente en el primer reportaje (95), casi dos y medio por alumno (2,4737) frente al segundo reportaje en el que ha habido menos de un error de selección léxica (0,7368) por alumno (28 en total). Estos errores han supuesto un 17.11% (95 de 555) del total de los errores gramaticales y léxicos en el primer reportaje y un 8.72% del total de los errores del segundo (28 de 321).

Esta disminución se ha debido, en gran medida, a que en la segunda ocasión los alumnos han recurrido a diccionarios de sinónimos, diccionarios euskera-castellano e inglés-castellano, al Diccionario Panhispánico de Dudas y a la Fundéu al escribir su reportaje. De esta forma, se ha producido una selección léxica de acuerdo con la utilidad y adecuación de las palabras al contexto y, en consecuencia, se ha evitado el empleo de palabras demasiado coloquiales y generales que podrían afectar a la adecuación del texto.

En el primer reportaje, en cambio, muchos alumnos incluían palabras, términos y expresiones muy coloquiales, características de la lengua coloquial oral que resultaban inadecuadas como, por ejemplo “ir de chulo”.

Asimismo, en el segundo reportaje se ha evitado el uso de palabras que pueden resultar ambiguas o inadecuadas en determinados contextos, algo que ha provocado que algunas oraciones o párrafos no se entiendan bien en el primer reportaje.

Estos errores a la hora de elegir las palabras adecuadas en este reportaje inicial han provocado que el texto perdiera la coherencia, como ocurre en un texto en el que se emplea el término *ingenuidad* cuando la palabra que corresponde por el contexto es *prejuicios*. No obstante, lo más habitual es que los términos no tengan un significado tan distinto y que el lector pueda deducir a qué se refiere el autor del texto.



La selección léxica que se realiza al escribir un texto es esencial, como muestra la diferencia en el número de errores del alumnado, dado que en el primer reportaje muchos estudiantes, específicamente el 34.2%, tienen dos errores y solo el 18,4% carece de ellos mientras que en el segundo reportaje el 60.5% no ha cometido ningún error.

La selección del verbo equivocado ha sido el error más frecuente. En numerosas ocasiones se han encontrado textos en los que no se expresan matices importantes a pesar de que se puedan comprender, por ejemplo: *subiría* mucho la economía del país, en lugar de *mejoraría* o libros *de texto* en lugar de libros *de papel*.

### 3.6. Errores al emplear los marcadores discursivos

	R1 conectores	R2 conectores
Media	1,0526	,3421
Mínimo	,00	,00
Máximo	3,00	2,00
Suma	40,00	13,00

Tabla 6. Número de los errores al emplear los marcadores discursivos del primer reportaje (R1) comparado con el del reportaje final (R2)

Los errores relacionados con los conectores suponen un 7.20% (40 de 555) del total del primer reportaje y un 4.04% del total de los del segundo (13 de 321). Como se puede observar en los gráficos, en el primer reportaje ha habido quince textos en los que se ha encontrado un error al emplear los conectores, que supone un 39.47% del alumnado, dos errores en nueve casos (23.68%), tres en dos (7.89%). En el primer reportaje ha habido un error por cada estudiante (1.05) y en el segundo, en cambio, solo 0,3421.

En el primer reportaje hay un uso erróneo de los conectores y poca variedad. Se tiende a emplear marcadores característicos del nivel B2 de castellano, pero no

he encontrado muchos conectores más habituales de los niveles avanzados como “puesto que”, “por consiguiente”, “consecuentemente”, “no obstante”, “por el contrario”, “por ende”, “a pesar de que”, “pese a que”, etc.

Además, los estructuradores de la información y reformuladores apenas se han empleado. En muchos de estos escritos se repite constantemente “y”, “además” y “también” al querer añadir información, “pero” al introducir una información de oposición o contraste, “porque” al introducir causas y “por eso” al introducir consecuencias.

Esto es un indicador muy claro de que es necesario incidir en la función de estos marcadores discursivos a la hora de construir el texto y ofrecer una gran variedad de los mismos. La asignatura de lengua castellana va ampliándose a lo largo de toda la educación secundaria por lo cual es indispensable ir ampliando el repertorio léxico y gramatical del alumnado.

En el caso de los marcadores, además, no basta con que los alumnos los aprendan en una lista, sino que deben conocer qué tipo de información introducen y cuáles son los matices de significado que priorizan el uso de uno sobre otro. Como por ejemplo, entre los conectores que introducen una información que supone un obstáculo para que la acción del verbo principal se realice (los conectores que introducen las oraciones subordinadas concesivas) y las que introducen una información que elimina la anterior (los conectores que introducen las oraciones subordinadas adversativas).

Esta mejora puede deberse a que los marcadores discursivos se han trabajado en el taller de aspectos lingüísticos seleccionados, tanto en la segunda actividad como en la tercera. En la segunda los alumnos tenían que advertir que algunos conectores estaban mal empleados y debían señalar por qué, además de modificar las oraciones para que fuesen correctas. Esta reflexión puede haber ayudado a los alumnos a utilizar los conectores.

La tercera es una actividad formada por bastantes ejercicios en los que el alumnado tiene que colocar todos los marcadores discursivos en sus correspondientes contextos, además de unir un título con un subtítulo a través del conector adecuado y completar un reportaje con conectores contraargumentativos.

### 3.7. Errores de concordancia

	R1 concordancia	R2 concordancia
Media	,6842	,4211
Mínimo	,00	,00
Máximo	3,00	2,00
Suma	26,00	16,00

Tabla 7. Número errores de concordancia de los reportajes iniciales (R1) comparado con el total de los reportajes finales (R2).

Como se advierte en el gráfico, los errores de concordancia no han sido muy frecuentes en las producciones de los alumnos (26 en el primero y 16 en el segundo), suponiendo un 4.68% del total de los errores en el primero y un 4.98% en el segundo. El número máximo de estos errores es de tres en los reportajes iniciales y de dos en los finales, por lo cual se puede concluir que hay pocos.

En este caso, a pesar de que el porcentaje sea proporcionalmente más elevado, su número también ha disminuido ligeramente del reportaje inicial al último, pues la frecuencia de errores por alumno ha sido de 0,6842 por alumno en el primero y de 0,4211 en el segundo. Esto se debe a que en el segundo caso hay menos fallos en general, puesto que, como se puede apreciar, la media de errores de concordancia por alumno es superior en el primer reportaje que en el segundo.

Este tipo de fallos se podía haber evitado revisando más los textos y, de hecho, su número desciende porque los reportajes finales se han releído y reescrito más.

### 3.8. Errores en los tiempos verbales

	R1 tiempos verbales	R2 tiempos verbales
Media	,4737	,1316
Mínimo	,00	,00
Máximo	3,00	1,00
Suma	18,00	5,00

Tabla 8. Número de errores al emplear los tiempos verbales en los reportajes iniciales (R1) comparado con el de los reportajes finales (R2).

Como se puede observar a partir de la media de errores por alumno, que es de 0,4737 en los reportajes iniciales y de 0,1316 en los finales, los errores en los tiempos verbales no han sido los más frecuentes pero sí los ha habido en ambos reportajes. No obstante, su número ha decrecido mucho en el segundo (de 18 a 5 errores) del primer grupo de reportajes a los reportajes finales.

Este tipo de errores al correlacionar los tiempos verbales ocurre debido a la falta de revisión, como muestran los escritos en los que se emplean distintos tiempos verbales en un mismo párrafo. Con frecuencia, este tipo de fallos ocurren cuando se pasa del eje del pasado, que es característico de la narración, al eje del presente sin emplear los recursos y efectos necesarios para que este cambio no resulte inadecuado. En muchas ocasiones, esto se debe a que se desea aportar actualidad a la narración de los hechos, pero no se consigue pues se carece de las herramientas necesarias para ello.

En conclusión, como muestran estos resultados, incidir en esto dentro de los aspectos lingüísticos seleccionados contribuiría a que los alumnos tomaran conciencia del uso de los tiempos verbales.

### 3.9. Errores en los complementos preposicionales

	R1 complemento preposicional	R2 complemento preposicional
Media	,3421	,2632
Mínimo	,00	,00
Máximo	2,00	2,00
Suma	13,00	10,00

Tabla 9. Número de los errores en el uso de complementos preposicionales de los reportajes iniciales (R1) comparado con el de los reportajes finales (R2).

En lo que respecta a los errores relativos a los complementos preposicionales cabe destacar que no eran numerosos pero han decrecido después de haberse trabajado específicamente en la secuencia didáctica. La media ha variado de 0,3421 errores por alumno en el primer reportaje a 0,2632 en el segundo, por lo cual la mejora ha sido ligera. El 71.1% no ha cometido errores en el primero y el 78.9% en el segundo. El 23.7% ha cometido un error en el primero y 15,8% en el segundo.

Este tipo de errores suele estar causado por la falta de revisión o por un mal uso generalizado característico de la lengua oral como es, por ejemplo, el dequeísmo. Por esta razón, se ha tratado de abordar este problema en la secuencia. También se han encontrado errores más básicos causados por la elección de la preposición incorrecta como por ejemplo “una chica **con** su misma edad” en lugar de “una chica **de** su misma edad”.

Por otro lado, algunos errores relacionados con los complementos preposicionales se podrían haber evitado si se hubieran trabajado las oraciones adjetivas o de relativo, ya que ha habido varios errores al escribir este tipo de oraciones. Por ejemplo: “Una chica de su edad que compartía muchos gustos” en lugar de “Una chica de su edad con la que compartía muchos gustos”.

### 3.10. Errores en la conjugación verbal

	R1 conjugación verbal	R2 conjugación verbal
Media	,4737	,3421
Mínimo	,00	,00
Máximo	3,00	5,00
Suma	18,00	13,00

Tabla 10. Número de los errores al emplear la conjugación verbal en el primer reportaje (R1) comparado con el de los reportajes finales. (R2).

Como se aprecia en el gráfico, la media de errores relativos a la conjugación verbal es bastante baja; pues en los reportajes iniciales hay un 0,4737 de este tipo de errores por alumno, número que se reduce en los reportajes finales (0,3421 por alumno). Por lo tanto, los errores de la conjugación verbal que se han encontrado no han sido muy frecuentes, debido a que solo suponen un 3.24% del número total de errores del primer grupo de reportajes (18) y un 4.04% del número total de los reportajes finales (13).

El hecho de que el porcentaje sea más elevado en el grupo de reportajes finales se debe a que hay menos errores en general en este último grupo de escritos. El número máximo de errores por alumno de los reportajes finales ha sido ligeramente más elevado (5) que el del segundo (3) pero hay un número total inferior de errores ( 13 frente a los 18 del primero).

Los errores en la conjugación verbal no son numerosos, pero sí bastante recurrentes en los alumnos. Uno de los problemas principales es que muchos emplean las personas verbales de forma errónea por falta de revisión, sin detenerse a pensar qué persona deben emplear para que el verbo concuerde con el sujeto. Si los escritos se leyeran con atención, no habría errores semejantes.

No obstante, debo destacar que algunos errores en el modo verbal se han fosilizado, como muestran las producciones del alumnado. Entre ellos, el más frecuente es la sustitución del pretérito imperfecto de subjuntivo por el condicional en oraciones condicionales. Hay bastantes alumnos que tienden a empezar las oraciones condicionales de esta forma: emplean\*“si haría” en lugar de “si hiciera”. Este tipo de error es característico de Navarra y de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

### 3.11. Errores en las colocaciones

	R1 colocaciones	R2 colocaciones
Media	,3947	,0789
Mínimo	,00	,00
Máximo	2,00	1,00
Suma	15,00	3,00

Tabla 11. Número de los errores en el uso de las colocaciones en los reportajes iniciales (R1) comparado con el de los reportajes finales (R2)

Los errores en lo que respecta a las colocaciones han disminuido significativamente del primer reportaje al reportaje final, ya que el número del primero era de 15 y el del segundo únicamente de 3. La media de errores por alumno ha descendido de un 0,3947 en el primero a un 0,0789 en el segundo. El número máximo de errores ha sido dos en el primer grupo de reportajes y uno en los reportajes finales. Este tipo de faltas no ha sido muy frecuente, pues ha representado un 2.702% del total de los errores del primer grupo de reportajes y un 0,93% del total de los errores de los reportajes finales.

Esta disminución puede haberse debido al uso de diccionarios variados tanto de palabras como de expresiones o colocaciones que han consultado los alumnos en el taller de producción final o, incluso, por el mero hecho de haber revisado más los escritos finales.

Un ejemplo de los este tipo de errores cometido por los alumnos es el uso de la expresión “pasar por obstáculos” en lugar de “superar obstáculos”

### 3.12. Errores en los artículos

	R1 artículo	R2 artículo
Media	,1842	,0000
Mínimo	,00	,00
Máximo	1,00	,00
Suma	7,00	,00

Tabla 12. Número de los errores en el uso de los artículos en los reportajes iniciales (R1) comparado con el de los reportajes finales (R2)

El número de errores también disminuye, en este caso hasta desaparecer, del primer reportaje al segundo, ya que en el primero se han encontrado siete y en el segundo ninguno. Este tipo de error es el menos frecuente, ya que supone el 1.26% del total de los errores del primer grupo de textos y el %0 del total de errores de los reportajes finales.

Esta disminución también se advierte al comparar la media de errores por alumno en los distintos grupos de reportajes, pues desciende de 0,1842 a 0. Muchas veces estos errores se deben a una falta de revisión por parte de los alumnos, al igual que la mayoría de los errores ya presentados y comentados. Entre ellos el más recurrente es olvidar escribir la forma contracta de la preposición y el artículo: “de el jugador” en lugar de “del jugador”. Otras veces la falta ha consistido en que se ha puesto el artículo a pesar de que no fuese necesario o la omisión del mismo

### 3.13. Coherencia

	R1 coherencia	R2 coherencia
Media	1,6579	2,7105

Tabla 13. Media de valoración de la coherencia de los reportajes iniciales (R1) y de los finales(R2)



### **R1 coherencia**

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	16	42,1
	2	19	50,0
	3	3	7,9
	Total	38	100,0

Tabla 14. Frecuencia y porcentajes de reportajes iniciales (R1) con una valoración de 1, 2 y 3 en la escala.

### **R2 coherencia**

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	2	11	28,9
	3	27	71,1
	Total	38	100,0

Tabla 15. Frecuencia y porcentajes de reportajes finales (R2) con una valoración de 2 y 3 en la escala, puesto que no hay reportajes valorados con un 1.

Respecto a la coherencia de los textos, se ha valorado a través de una escala del 0 al 3. El 0 corresponde a textos con problemas de estructura, insuficientes palabras de enlace para relacionar ideas, información desordenada e incompleta, pocos mecanismos de cohesión que hacen que se requiera una relectura.

Los textos valorados con un 1 son claros y comprensibles pero con elementos demasiado breves, concretos y sencillos, sin muchos mecanismos de conexión. Los escritos con una calificación de 2 son claros y están bien estructurados. Al escribirlos se ha hecho un uso controlado de mecanismos de cohesión, estructuras organizativas y conectores y corresponde a un aprobado (5) o a un bien (6). En estos escritos destacan las ideas principales. Los textos valorados con un 3 (del 7 al 10) son coherentes, están cohesionados y bien organizados. Al redactarlos, se ha empleado una gran variedad de conectores, mecanismos de cohesión y estructuras organizativas.

La media de coherencia de los reportajes iniciales no llega al aprobado, que sería un dos, por lo tanto, los textos están bastante bien estructurados, son claros y comprensibles, pero demasiado sencillos y con insuficientes

mecanismos de conexión. En los reportajes finales, en cambio, los textos son coherentes, están bien cohesionados y organizados y se emplean conectores variados.

Como se puede apreciar en los gráficos, la mejora en este aspecto es muy grande, pues el 71,1% ha sido valorado con un 3 en el reportaje final, mientras que en el primero únicamente un 7,9% había sido valorado así. Asimismo, todos los alumnos han empleado más mecanismos de cohesión y estructuras organizativas en el reportaje final, como se desprende del hecho de que no haya ningún reportaje que careciera de los mecanismos de cohesión trabajados en la secuencia.

### 3.14. Adecuación

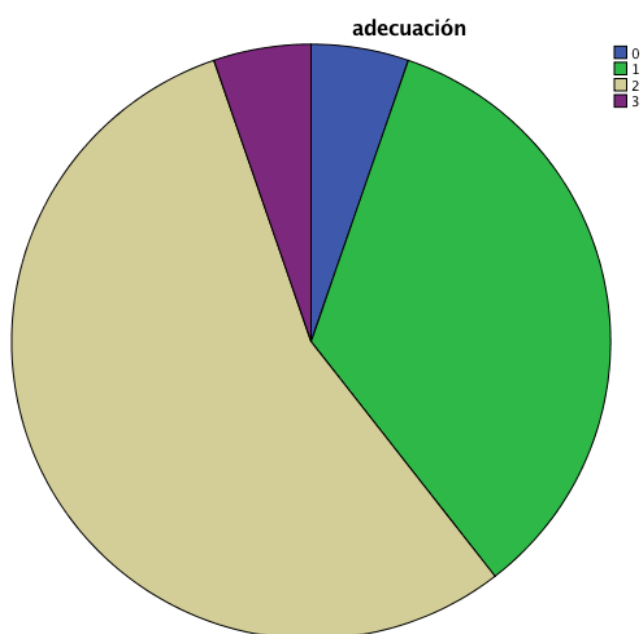


Gráfico 6. Resultados de adecuación de los reportajes iniciales (R1). Azul: 0 (textos que no se ajusta) verde 1 (inconsistencias), amarillo 2 (adecuados con algún error poco importante) y morado 3. (muy adecuado)

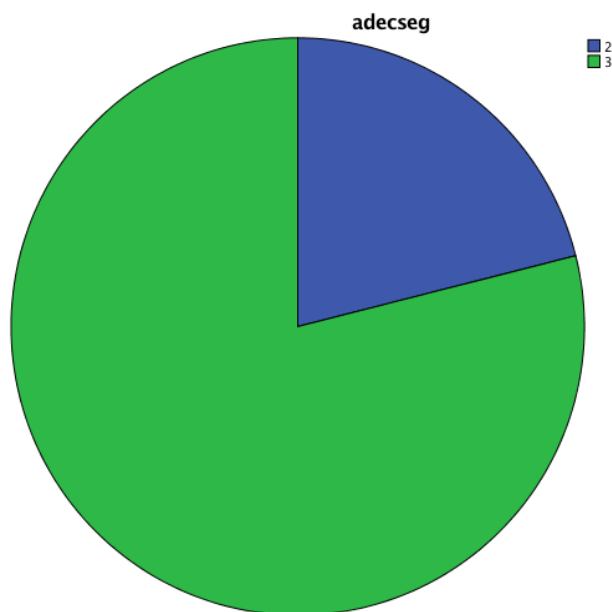


Gráfico 7: Resultados de adecuación de los reportajes finales (R2). Azul 2 (textos adecuados con algún error poco importante) y verde 3 (muy adecuados).

La mejora en lo que respecta a la adecuación ha sido una de las más evidentes y ha determinado, en muchas ocasiones, el resultado global de las producciones de los alumnos. Al corregir y evaluar los textos se ha descubierto que muchos de los reportajes iniciales no se ajustan al género del reportaje, algo que disminuye o incluso imposibilita su éxito comunicativo. Esto no sucede, por el contrario, en los reportajes finales como se comprobará en los gráficos que se presentaran a continuación.

Muchos de los primeros textos de alumnos son demasiado breves para ser reportajes (de hecho, se acercan más a la noticia que al reportaje) o tienen un tema que no era de interés general ni tampoco estaba relacionado con un hecho que acaba de ser noticia.

También, a muchos les faltan los subtítulos de las distintas secciones, el apoyo gráfico, no estaban firmados, carecían de la información necesaria para profundizar en un tema por falta de documentación previa, etc. Asimismo, muchos de los reportajes iniciales apenas tienen citas textuales o paráfrasis y los reportajes que se han realizado tras haber hecho la entrevista, por el contrario, las han incluido.

No hay muchos alumnos que hayan cometido tantos errores, pero se han corregido un par de escritos iniciales en los que sí ocurre. Uno de ellos es un texto expositivo con intención didáctica sobre los osos y el otro un artículo de opinión sobre la pérdida del hábito lector entre los adolescentes. Esto contribuye a confirmar que unas explicaciones teóricas y un número reducido de modelos no son un *input* suficiente para que los sujetos puedan interiorizar las características de este género y produzcan reportajes eficaces.

Los reportajes valorados con un 1 son textos en los que se ha respetado el género textual pero que presentan inconsistencias de registro, estilo o estructura. Estas inconsistencias han sido muy frecuentes en el reportaje inicial pero han desaparecido prácticamente en los reportajes finales, ya que los escritos han resultado adecuados en cuanto estilo y estructura, a pesar de tener algunos errores de menor importancia (los reportajes valorados con un 2).

La mayoría de reportajes finales producidos por los alumnos han sido valorados con un 3, pues son los que se han ajustado al género, grado de formalidad, nivel de detalle y léxico. En estos escritos se desarrollan los puntos de orientación dados de una forma eficaz. En los reportajes iniciales, en cambio, apenas se encuentran textos que se ajusten bien al género del reportaje.

Esta mejora puede haberse debido a que se ha incidido mucho en las características del género textual tanto en el taller de identificación del género como en el taller sobre la estructura externa e interna del reportaje. Estos son los gráficos con los resultados de la adecuación

Dentro de la adecuación, se podría haber establecido una serie de variables dependiendo del tipo de error que se cometiera y cuantificar los errores para verificar cuáles son los más frecuentes con exactitud. No se ha hecho por dos razones principales, por un lado porque se ha hecho más hincapié

en los errores gramaticales y léxicos y por el otro, porque el trabajo se extendería demasiado.

Este proceso de mejora ha sido gradual, como muestran las entrevistas y los borradores que se han corregido, pues las diferencias respecto a la producción inicial van aumentando a medida que se escriben las distintas versiones. La entrevista ha desempeñado un papel importante porque por un lado ha servido para recabar información y por el otro para que los alumnos redactaran y fueran corregidos. De este modo, han ido tomando conciencia de la importancia de releer y reescribir sus textos y han empezando a conocer cuáles son sus errores y por qué los cometen a través de las rúbricas y explicaciones.

#### **4. Conclusiones y cuestiones abiertas**

Los datos que acabo de presentar de forma pormenorizada confirman la hipótesis de la que partía este trabajo: que la evaluación formativa del proceso de escritura paso a paso es eficaz en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria. Las rúbricas y las anotaciones han mejorado la forma de evaluar de esta secuencia didáctica, debido a que se ha hecho mucho hincapié en orientar al alumno a lo largo de este complejo proceso. Lo que se ha ido señalando al alumnado a través de preguntas-guía, de tablas de autoevaluación y coevaluación se corresponde con lo que se ha valorado, algo que ha contribuido a mejorar los productos finales.

Esta mejora se ha plasmado en los resultados, pues sirven para comprobar que la pequeña aportación a partir de un marco teórico de enseñanza-aprendizaje de LE contribuye a la forma de gestionar y evaluar la expresión escrita en lengua castellana. La disminución de errores en lo que respecta a los mecanismos de cohesión como, por ejemplo, los de mantenimiento de la referencia, los relativos a los marcadores discursivos y los de selección léxica indican que el constante proceso de reescritura y evaluación, por parte tanto de alumnos como de la profesora, resulta muy eficaz.

Este progreso también se ha notado en la adecuación, ya que los primeros textos se han caracterizado por ser demasiado breves, emplear un registro muy coloquial, casi oral, carecer de citas textuales y de paráfrasis, no incluir apoyo gráfico o un subtítulo, no dividir el cuerpo en distintas secciones, etc. mientras que en los reportajes finales se han reducido estos errores.

La didáctica de la escritura paso a paso, trabajada en el aula y guiada por el docente, genera mejores resultados que la enseñanza tradicional y debería aplicarse de una forma similar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y de las lenguas extranjeras. Por lo tanto, esto debe plasmarse en las similitudes a la hora de ofrecer retroalimentación y al evaluar las producciones escritas del alumnado.

Frente a la forma habitual de evaluar, añadir más explicaciones y pautas para la revisión del texto de las que suelen darse con otras metodologías, ha contribuido mucho en la mejora de sus escritos. Gracias a estas explicaciones los alumnos han comprendido por qué tienen que modificar sus textos y lo hacen de una forma relativamente autónoma. La labor de acompañamiento del docente a lo largo de este proceso de escritura ha contribuido en gran medida al éxito de los reportajes finales, así como las sugerencias aportadas por sus compañeros al coevaluarse y la propia relectura y reescritura de los mismos. Por lo tanto, el aprendizaje de la expresión escrita es más eficaz cuando hay una constante comunicación tanto entre el profesor y el alumno como entre ellos, pues se revisan los textos de una forma sistemática.

Por otro lado, el hecho de tener la oportunidad de mejorar su calificación al realizar trabajos y el saber que tenían un gran peso en la nota final de la asignatura también han sido factores clave para fomentar su motivación. A pesar de que la mejora haya sido lenta y de que hayan hecho falta reescribir varias versiones, ha habido progreso. De eso trata la didáctica de la escritura, de que el alumno avance.

Además, conceder un mayor peso a la correspondencia entre la intención con la que se ha producido el escrito y los efectos que éste tiene en el lector, a la hora de evaluar los textos, representa una nueva forma de valorar la expresión escrita del alumnado. La reescritura y la constante retroalimentación han sido factores clave para que los alumnos finalmente produzcan textos que se ajusten a la tarea que se les ha propuesto; algo que, como se ha mostrado en los resultados, no había ocurrido en muchos de los escritos iniciales.

No obstante, para verificar de una manera más completa la eficacia de este sistema de evaluación es necesario que se aplique en varias secuencias, no en una única. Hay todavía mucho que investigar en esta línea sobre la enseñanza-aprendizaje de la escritura, y sería interesante tomar como punto de partida las teorías de didáctica de la escritura en lenguas extranjeras.

Esta falta de estudios al respecto genera también ciertas carencias en cuanto a los materiales y libros de texto de Lengua castellana y literatura, puesto que no se valora lo suficiente la importancia del éxito comunicativo de los escritos. Tampoco hay muchos libros centrados en el proceso de escritura en el aula en los que se explicite cada uno de los pasos del proceso y se promueva que los alumnos desarrollen sus habilidades metacognitivas.

## Referencias

- Abascal, MD, y Bikandi, UR. (2011). *Didáctica de la Lengua castellana y literatura*. Barcelona: Graó.
- Adams, J. M. (1985). “Quels types de textes?” *Le Français dans le Monde*, nº 192, abril.
- Aldasoro, M. *et al.* (2005). *Lengua y Literatura. De la entrevista al reportaje*. ELKAR Argitaletxea, Donostia.
- Austin, JL. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarenton Press [Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982]
- Aznarez, M. (2016). *Cómo hacer una secuencia didáctica*. Propuestas de intervención educativa en lengua castellana y literatura. Máster en Profesorado de Educación Secundaria. UPNA.
- Bernabeu, N. *et al.* (2009). *La noticia y el reportaje*. Proyecto Mediascopio Prensa. La lectura de la prensa escrita en el aula. CIDE. Ministerio de educación. Gobierno de España. Disponible en: [http://www.iespugaramon.com/ies-pugaramon/resources/la\\_noticia\\_y\\_el\\_reportaje\\_talleres\\_6y71315013020801.pdf](http://www.iespugaramon.com/ies-pugaramon/resources/la_noticia_y_el_reportaje_talleres_6y71315013020801.pdf)
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bikandi, U R y Ambrós.A.(2011). *Lengua castellana y literatura: Complementos de formación disciplinar*. Barcelona. Graó
- Buyse, K. (2008). Aprendo a escribir en 10 pasos. In Escofet, A. (Ed.), de Jonge, B. (Ed.), van Hooft, A. (Ed.), Jauregi, K. (Ed.), Robisco, J. (Ed.), Ruiz, M. (Ed.), *Español para Fines Específicos : actas del III Congreso Internacional para Fines*



*Específicos.. Congreso Internacional para Fines Específicos. Utrecht, Países Bajos, 17-18 de noviembre de 2006 (pp. 191-200). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España.*

-(2011). Expresión escrita y enseñanza de español como lengua extranjera. Jornadas de Lingüística. Palma de Mallorca, España, 14 de abril de 2011

Camps, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A (2003): Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica. Projecte GREAL (Grup d'Investigació sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües). Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura. UAB.

Camps, A., VILÀ, M. (1994): "Projectes per aprendre llengua". Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 2.

Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.

Cassany, D. (1990) «Enfoques didàctics para la enseñanza de la expresión escrita», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1990, 6, 63-80.

- (1995). *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.

- (1998). *Reparar la escritura*, Barcelona: Graó.

- (1999). *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (2001): *Enseñar lengua*, Barcelona: Grao.

- (2004). «La expresión escrita», en en J. Sánchez y I. Santos, (dirs), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp.917-942.

- (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid, Arco Libros

- (2006). *Taller de textos*. Barcelona. Paidós.

- (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.

Díaz, Lourdes y Marta Aymerich (2003). *La destreza escrita*. Madrid, Edelsa.

Dolz, J. (1994): “Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura”. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2.

Dolz, J. y Scheuwly, B. (septiembre 2011). “Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita”. *Enseñar a escribir, enseñar a pensar. leer.es*. Disponible en:

[http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_escribiresreescribir\\_dolz\\_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c](http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_escribiresreescribir_dolz_scheneuwly.pdf/af6797dd-50a8-4ca6-bd72-f6fdd8ff218c)

Fernández, Sonsoles (2003). “Estrategias y actitudes”. *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. MEC, Edinumen, Madrid.

Gobierno de Navarra (2 de julio, 2015). *Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra*. Disponible en [http://www.navarra.es/home\\_es/Actualidad/BON/Boletines/2015/127/Anuncio-0/](http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2015/127/Anuncio-0/) [Último acceso 14 de feb. 2016]

Equipo IkasElkar(2015). Proyecto EKI. Lengua castellana y literatura. *La poesía no es un cuento*, Donosti: Ikaselkar.

Hatim, B e I. Mason (1995). *Teoría de traducción. Una aproximación al discurso*, Londres: Ariel.

Jimeno, P. (2004). *La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación: Blitz serie roja. Disponible en <http://dpto6.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/escritura.pdf>

Hyland, K y Fiona Hyland (2006). “Feedback on second language students' writing”. *Language Teaching*, 39, pp. 83-101. doi:10.1017/S0261444806003399.

Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press

Serafini, M<sup>a</sup>T.(1989) *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós.

Vilà i Santasusana, M. (coord.) (2008): *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona, Graó.

Zayas, F. (2014) El género textual, concepto clave para el aprendizaje de la lectura y escritura. [Blog]*Darle a la lengua*. Disponible en: <http://www.fzayas.com/el-genero-textual-concepto-clave-para-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-de-la-escritura/> [Último acceso 1 mayo de 2016].